

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

**ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ,
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

№ 2 (38)/2020



Серия основана в 1999 году

Редакционная коллегия:

Н. Т. Ерчак (*главный редактор*),
Т. П. Леонтьева (*зам. главного редактора*),
Н. П. Баранова, В. А. Капранова, Л. М. Лещева,
Г. В. Лосик, Н. Н. Нижнева, А. П. Пониматко

*Журнал «Вестник МГЛУ. Серия 2. Педагогика, психология,
методика преподавания иностранных языков»
включен Высшей аттестационной комиссией
в перечень научных изданий Республики Беларусь
для опубликования результатов диссертационных исследований*

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогика

<i>Баранова А. С.</i> Просветительские взгляды К. М. Дорогостайского	7
<i>Гимпель Л. П., Далимаев С. Р.</i> Понятие творческой активности личности с позиций междисциплинарного знания	13
<i>Гимпель Л. П., Морозова В. Н.</i> Учебная самостоятельная работа как педагогический феномен	22
<i>Ковчур С. А.</i> Педагогическая обратная связь как показатель эффективности дистанционного обучения	32

Психология

<i>Валуйская Т. Л.</i> Стратегии вербального интеллекта студентов на родном и иностранном языках	40
<i>Иванов О. В.</i> Проблемы изучения внимания и его свойств в современной психологии	48
<i>Курьло О. В.</i> Формирование положительного отношения к учебе у студентов	55
<i>Манкевич Ж. Б.</i> Психолого-педагогические аспекты разработки системы упражнений по изучению неопределенного артикля на пропедевтическом этапе (на материале английского языка)	61
<i>Шнаревич Л. Г.</i> Коммуникативная мотивация как фактор успешности иноязычной речевой деятельности	68

Методика преподавания иностранных языков

<i>Володько С. М., Жмакина Т. В.</i> Интернационализация высшего образования как требование времени	75
---	----

<i>Головач Е. И.</i> Влияние опыта учебной деятельности взрослых обучающихся на овладение ими говорением на иностранном языке.....	82
<i>Кипкаева В. С.</i> Психолингвистические особенности восприятия и понимания письменного научного иноязычного дискурса	91
<i>Кулік Л. У.</i> Рэпрэзентацыя канцэпту «Чалавек» у беларускай і англійскай фразеалогіі.....	101
<i>Островская Н. И.</i> Комплекс заданий для развития умений иноязычного полилогического общения с использованием интерактивных образовательных технологий.....	108
<i>Пинюта И. В.</i> Стратегия вовлечения студентов и магистрантов в процесс усвоения содержания лекции	118
<i>Силкович Л. А.</i> Методика обучения иностранным языкам как учебная дисциплина в учреждениях высшего образования.....	127
<i>Филимонова М. С.</i> Методическая организация языкового материала для обучения чтению на китайском языке	137
<i>Наши авторы</i>	146

CONTENTS

Pedagogy

<i>Baranova A. S.</i> Educational Views of K. M. Dorogostaysky	7
<i>Gimpel L. P., Dalimayev S. R.</i> Concept of a Personality Creative Activity from the Position of Interdisciplinary Knowledge.....	13
<i>Gimpel L. P., Morozova V. N.</i> Academic Autonomous Activity as a Pedagogical Phenomenon	22
<i>Kovchur S. A.</i> Pedagogical Feedback as an Indicator of the Distance Learning Effectiveness.....	32

Psychology

<i>Valuyskaya T. L.</i> Students' Verbal Intelligence Strategies in Native and Foreign Languages	40
<i>Ivanov O. V.</i> The Issues of Attention and its Properties in Modern Psychology....	48
<i>Kurylo O. V.</i> The Formation of Students Positive Attitudes.....	55
<i>Mankevich Zh. B.</i> Psychological and Pedagogical Aspects of Compiling Systems of Exercises for the Propedeutic Stage of Teaching the Indefinite Article	61
<i>Shnarevich L. G.</i> Communicative Motivation as a Factor of Success in Foreign Language Speech Activity	68

Methods of Foreign Language Teaching

<i>Volodko S. M., Zhmakina T. V.</i> Internationalization of Higher Education as an Imperative of Our Time	75
---	----

<i>Golovatch Y. I.</i> The Influence of Adult Learners’ Language Learning Experience on Speaking Skills Development	82
<i>Kipkayeva V. S.</i> Psychological and Linguistic Peculiarities of Foreign Written Scientific Discourse Perception and Comprehension	91
<i>Kulik L. V.</i> Representation of the Concept “Person” in the Belarusian and English Phraseology	101
<i>Ostrovskaya N. I.</i> A Set of Exercises for Developing Interaction Skills with the Help of Interactive Educational Technologies	108
<i>Piniuta I. V.</i> Strategy to Engage University Students in Learning in the Lecture	118
<i>Silkovich L. A.</i> The Methodology of Teaching Foreign Languages as an Academic Discipline in Higher Education Institutions	127
<i>Filimonova M. S.</i> Methodological Organization of Language Material for Teaching Reading in Chinese	137
<i>Our authors</i>	146

*Педагогика***А. С. Баранова****ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ВЗГЛЯДЫ К. М. ДОРОГОСТАЙСКОГО**

В статье проанализированы просветительские взгляды белорусского ученого-исследователя К. М. Дорогостайского, показано большое значение для развития просвещения «Гиппики», основанной на прогрессивных дидактических принципах, выявлена ее значимость для обучения, воспитания и образования личности.

Криштоф Монвид Дорогостайский (1562–1615) – государственный деятель, патриот, военачальник, воин, доктор медицины, издатель, ученый-исследователь, автор первого в стране светского научно-популярного издания, путешественник, конезаводчик, поэт, просветитель. Начальное образование получил дома, затем учился в Страсбурге, писал стихи на латинском и греческом языках, имел научную степень доктора медицины. Не зная иного государственного строя, кроме монархии, К. М. Дорогостайский вступил в войско Священной Римской империи и воевал с протестантами. Он много путешествовал по Италии, пытливо и старательно изучал окружающий мир, был благодарен своим учителям. Благодарный ученик, он писал о своем учителе Фераре, который его вдохновил составить пособие по коневодству для соотечественников: «Мой очень дружелюбный учитель, который не имел в христианском свете равного себе в науке конной езды» [1, с.10]. В Ошмянах он завершает начатую рукопись «Гиппики» и отсылает ее по частям на рецензирование давнему другу Радзивиллу (Сиротке), заодно он просит, чтобы книгу оформил несвижский придворный гравер Томаш Маковский [2]. Патриотизм К. М. Дорогостайского ярко проявляется и в том, что он делал многое на пользу Отечеству: он сознательно заказал рисунки, медные таблицы не в Нидерландах, но в родном крае, чтобы поддержать отечественное искусство. Для развития просвещения он жертвовал материальные средства, чтобы учились дети, школьные бакалавры, в благодарность назначил доктору Яну Гаслеру, бывшему его учителю, тысячу польских злотых. Я. А. Коменский считал сына К. М. Дорогостайского Владислава своим учеником и посвятил ему произведение «Открытая дверь языков».

Белорусские книги, основанные на прогрессивных дидактических принципах, в значительной степени содействовали развитию просвещения. Одной из них была изданная в 1603 г. в типографии Анджея Пятрковчика «Гиппика, или Книга о лошадях» К. М. Дорогостайского [1]. Книга была написана на польском языке, но в ней употреблялись также латинские цитаты и итальянские термины. На белорусский язык ее перевела С. Ищенко, а на русский язык – С. Годиловский. «Гиппика» – литературный памятник, своеобразная энциклопедия, из которой можно узнать про мифы, быт шляхты, верования,

медицину, названия растений, особенности ухода за животными [3]. Книгу можно считать не только первым светским научно-популярным изданием, но и дидактическим пособием, соответствующим дидактическим принципам научности, доступности, наглядности.

С первых страниц книги встает образ многогранной личности белорусского Ренессанса. К. М. Дорогостайский хорошо знал философию, историю, мифологию, медицину, ветеринарию, переводил стихи Вергилия, Марцела с латинского языка на польский. В «Гиппике» можно найти пословицы, поговорки, колоритные детали быта того времени, научные сведения, она написана живым языком, доступно, интересно, занимательно.

В вопросах познания мира К. М. Дорогостайский частично стоял на позициях агностицизма, непознаваемости мира, однако признавал при этом роль опыта и потому с большим желанием приобретал знания. В «Гиппике» он отмечал: «Что знает только сама природа – это бывает закрыто для людского ума, но не вредно ознакомить читателя с тем, что дошло до меня с опытом или каким-нибудь способом» [1, с. 30]. Религиозное мировосприятие не мешало познанию мира, предметов, установлению причин явлений: «Тайны природы известны одному Пану Богу; мы только благодаря опыту можем знать некоторые предметы и случаи: хотя их причины нам неизвестные, однако же результат бывает очевидным» [1, с. 31]. К. М. Дорогостайский старательно приобретал знания, учился и призывал к этому других: «Приобретя наистараннейшим трудом с приложенным желанием немалые знания в этой науке, не мог их утаить... Если найдешь тут то, что знал раньше, – припомнить не повредит. Если найдешь то, что не умел или не слышал, – не стыдись научиться» [1, с. 19].

Просветительские взгляды К. М. Дорогостайского ярко проявлялись в том, что он понимал большую важность знаний в жизни людей, но еще большее значение он придавал тому, чтобы передать знания людям: «Многое уметь, знать, понимать – эти качества, добрый читатель, не только большое украшение для каждого человека, но и главная причина доброй славы и дружелюбия у людей. Но держать все это в себе и ни с кем не делиться дарами, которые имеешь, – приносит столько же пользы, как луна, закрытая солнцем, или солнце – луной. Так как человек должен жить не сам ради себя, но прежде всего на хвалу Всевышнему Богу, чьих рук он создание, потом ради своего Отечества, ради ближнего своего. Мудро про это сказано *Nomo homine vivit* – Человек человеком живет» [1, с. 19]. К. М. Дорогостайский призывал людей делиться друг с другом своими знаниями и умениями, когда один начинает, а другой продолжает начатое дело; в результате наука и ремесла будут расти и совершенствоваться подобно тому, как с течением времени из маленьких сначала домиков вырастают большие города. Просветитель также призывал профессионально совершенствоваться, высказывал мысли о бесконечности профессионального роста, для которого необходимо время, осведомленность, тщательность, зоркость, наблюдательность, заботливость, постоянство профессиональных занятий и наблюдений. Рассуждая

о профессиональном мастерстве, К. М. Дорогостайский отмечал: «Ни в одном искусстве и ни в одной науке никогда не было больше мастеров, чем во врачебной, но признаю, что она и до сих пор еще не дошла до своего собственного совершенства. Поэтому и у меня для описания болезней и лекарств, хотя и для определенных животных, сама нужда требовала бы более долгого времени и осведомленности, которая приобретается не столько с годами, сколько усиленной заботливой наблюдательностью и постоянными занятиями...» [1, с. 127]. Будучи очень скромным и самокритичным, автор все же хочет поделиться с читателями приобретенными знаниями: «Но поскольку никто на свете не стал совершенным мастером в этой науке, как бы, даже живя дольше, ни должен был всегда присматриваться к новым явлениям и учиться, меня надо меньше попрекать плохими медицинскими знаниями, которым я и мало учился, и реже в этом экспериментировал. Вместе с тем мне показалось нужным и полезным делом сообщить другим то, что я мог понять сам и от людей. А так как я не постеснялся раскрыть мое малое умение, то пусть бы те, кто в этой отрасли более искусные и ученые, не завидовали и также не жалели поделиться со мной и с другими знанием того, чего достигли большим опытом» [1, с. 127]. Просветитель понимал, что достичь профессионального мастерства очень сложно, так как «жизнь короткая, наука большая, случай шаткий, опыт обманчивый, раздумья тяжелые» [1, с. 167].

Для автора «Гиппики» характерно философское восприятие мира, он заставляет читателя задуматься об окружающем мире, о первопричинах и начале всего сущего: «Всякая вещь на свете и все, что мы можем как заметить быстрым глазом, так и сразу иметь умом, должно же было когда-то взять свой род и начало... Наимудрейшие люди, особенно древние, которые еще не знали Святого Писания, не только не могли понять начало этого света, но и раздумывать об этом казалось им невозможным» [1, с. 21]. Дорогостайский хорошо знал античную философию, Аристотеля он считал высокообразованным и мудрейшим философом, но и ему нелегко было понять способ создания первооснов, который движет миром, и осознать необходимость определения начала. К. М. Дорогостайский отмечал первичность мифологического мировоззрения. Энциклопедичность «Гиппики» проявляется и в том, что из нее можно узнать о греческой мифологии, стихах Вергилия, о мифических животных, о происхождении Пегаса. Эти сведения можно использовать для эстетического и экологического воспитания личности. В книге приведена красочная картина природы, с большой любовью описан конь: «Пылкостью он подобен текучим и быстрым водам, требует прозрачной воды и земли, травы. Это единственное животное, которое может прокормиться одной травой» [1, с. 22]. В «Гиппике» повествуется о мифических существах, в ней упоминается химера – в древнегреческой мифологии чудовище с огнедышащей львиной пастью, хвостом дракона и козым туловищем, а также василиск – сказочное чудовище с телом петуха, хвостом

змеи и короной на голове, которое убивало одним своим взглядом. Автор приводит исторические примеры, упоминает Александра Македонского, который на своем Буцефале убил ядовитого василиска. Книга содержит также исторические сведения о первых египетских царях, которые готовили к войне больше лошадей, чем львов. К. М. Дорогостайский описывал кочевников, которые имели конские стада, объяснил понятие кентавров: люди, никогда не видевшие лошадей, человека на лошади отождествляли с каким-то существом, у которого половина туловища выросла из лошади. Кочевники использовали лошадей в труде, на турнирах, на войне, в битвах. Автор также знал «Энеиду» (книга V), писал о том, как «на Фазтоновых конях в сиянии торопится Аврора», упоминает греческие мифы, когда Нептун создал первого коня в Фесалии, ударив своим скипетром в скалу так, что конь из воды родился, о чем пишет Вергилий в дидактической поэме «Георгики». Эти материалы можно было использовать для исторического, мифологического, филологического образования.

Вместе с тем, описывая мифы, К. М. Дорогостайский придерживался не мифологического, а религиозного мировоззрения. Будучи христианином, он верил, что Бог создал своим словом небо, землю, море и коня, полезное для человека животное.

В книге «Гиппика» убедительно показано, что автор придавал большое значение воспитанию и развитию просвещения: «Чтобы наследник мой, который после меня останется, ...чтобы и он также тем более им для содержания и школьным бакалаврам для науки малым детям содействовал и прибавлял, стараясь с большой пристальностью, чтобы при этих же сборах мы всегда годно, благочестиво, почтительно и праведника примерной жизни содержать, также и бакалавров в школах, годных и пригодных для учения малых деток» [1, с. 198]. К. М. Дорогостайский заботился о воспитании своего сына, наказывал ему, чтобы он не поддавался искушениям, не давал себя обмануть, не придавал слишком большого значения богатству, должностям: «Чтобы мой сын Владислав... святыми путями Его ходил, в правде Евангельской Его святой, света этого искушениям, богатствам большим, сословным возвышениям и должностям высоким не давая себя ни в чем в обман вводить. Ему под благословением моим это строго наказываю» [1, с. 198]. Просветитель наказывал, чтобы люди «скорей милостиво, ласково, по-христиански доброжелательными всегда во всем показывались... Необходимо богобоязненное и почтительное воспитание, что понадобится для воспитания сыночка моего» [1, с. 202]. Вместо искушений в виде богатств, почестей, должностей он желает сыну хорошего обучения и воспитания: «А куда по воле панов опекунов своих будет послан за науками и рыцарской закалкой, пусть с ним и в те страны едет, наблюдая за его богобоязненными действиями и почтительными поступками, об этом очень его прошу» [1, с. 203].

Гуманистическая позиция К. М. Дорогостайского проявляется не только по отношению к людям, но и к животным. Книгу «Гиппика» можно с успехом использовать в экологическом воспитании, с ее помощью прививать любовь к животным. Автор гуманно относится к животным, учит их беречь и ухаживать за ними и тогда, когда они состарились; он писал о том, что надо «досматривать [старого коня], особенно если смолоду был добрым, как выслужится, до самой смерти» [1, с. 203].

Просветительские, гуманные взгляды К. М. Дорогостайского четко прослеживаются в процессе обучения живых существ. Он призывает осуществлять индивидуальный подход, принцип природосообразности в обучении лошадей, учитывать их природу, темперамент. Его учение соотносится с учением о темпераменте и показывает необходимость индивидуального, гуманного подхода к существам с различным темпераментом. Тем более это положение относится к человеку. Он выступает против жестокого обращения с животными, против физических наказаний: «Где можно лаской чему-нибудь научить, жаль добиваться этого битьем – наоборот, лучше порой стерпеть [выходки] молодого жеребца, а не всегда жестоко обходиться [с ним], так как человек, как существо умнейшее, должен во всем действовать мудростью и терпением» [1, с. 27]. Автор призывает действовать в соответствии с природой животных и тем более человека. Он с большой любовью описывает процесс обучения лошадей, который так напоминает обучение людей! Интуиция, наблюдения, опыт подсказали ему, как организовать процесс обучения наиболее рационально и эффективно с учетом особенностей темперамента, поведения, повадок: «Такой конь понимает быстро, а что понимает, то с охотой делает, а если чего делать не хочет, так не желает, чтобы его принуждали, но постепенно втягивается, так как под принуждением не терпит с отвращением превосходства над собой, но наоборот: чем больше его принуждают битьем, тем больше упрямится, приобретает разные пороки, от которых потом трудно избавиться. А это в нем кровь кипит от прирожденной горячности, которую ничем, кроме ласки, не одолеть, пока [коню] сил хватает. Так как и в самом деле видно, что всякие сильные и крепкие звери не желают терпеть насилия, принуждения или битья, скорее попадают в плен по доброй воле и охоте» [1, с. 26–27]. К. М. Дорогостайский приводит примеры деликатного обращения с животными с разными природными особенностями. С существами с гневливым, злобным поведением он рекомендовал обращаться ласково и деликатно: «Гневливый, злобный имеет тонкую сообразительность, все понимает без труда, но быстренько и забудет, а сделает что-то только по своей природной склонности: где ему надоест, он сам себя грызет, впадает в болезнь, со злости вытворяет дивные штуки. С конями такой масти надо обходиться очень деликатно. Потому что ласково, понемногу втягивая его в работу, легко приучишь ко всему» [1, с. 27–28]. С большой любовью автор описывает коня «белизной похожего на снег, без единого пятна» и считает, что «так и каждый король и князь должен иметь чистую совесть, искренность, справедливость без никаких пороков» [1, с. 28]. В книге «Гиппика»

К. М. Дорогостайский называет профессиональные качества человека, который заботится о животных: «Трезвость, терпение, вера, любовь к лошадям прирожденная, а не вынужденная, аккуратность, послушность, старательность, здоровье и сила. Не игрок в кости, не сводник, не распутник» [1, с. 60]. В книге даны советы по уходу за животными: «Всякие немощи, которые одолевают людей, свойственны также лошадям... Как и у человека, умеренный труд умножает хорошую кровь, выгоняет из тела через пот лишнюю жидкость, возбуждает аппетит... Мыть его в бане с ромашками, с мятой, с полынью, с чернобылем или с другими пахучими травами, так как конь очень любит душистые травы» [1, с. 35–38].

Ценной в книге является распространение медицинских и гигиенических знаний, советов по охране здоровья: «Ни одна вещь... никогда не может долго существовать в чистоте без какого-нибудь загрязнения. Поэтому мудрые врачи учат необходимому – чтобы людские тела, даже привыкшие к самой умеренной жизни, часто очищались как для лечения различных случаев, которые происходят от некоторой неумеренности от лишней работы или от смены воздуха, так и для быстрейшего спасения от внезапных болезней, которые часто нападают неожиданно и порой без ясной причины, из-за какого-то порока или нарушения телесных внутренностей, или загрязнения крови в жилах» [1, с. 127]. Здесь же предлагаются и методы оздоровления: «Общее очищение всего тела осуществляется только четырьмя способами: через поры в коже, это значит через пот; или через воздержание от еды и питья, это значит через пост; или также через кровопускание; или, наконец, через прием внутрь или микстур или других лекарств... Через частое потение в езде конь избавляется не только от апатии, но и от многих болезней, которые находят от лишних жидкостей» [1, с. 127].

Патриотизм К. М. Дорогостайского ярко проявляется в его стремлении служить Отчизне, своему народу, нести ему знания, поддерживать соотечественников во всех их начинаниях. Просветитель оставил завещание похоронить его на родине скромно, без лишних почестей: «А потом тело мое тленное откуда вышло, туда пусть и вернется... Но хотя земля всюду одинаковая, все же если Пан Бог разрешит мне в Отчизне моей умереть, пусть буду похоронен рядом с костями милых родителей моих, в склепе наследственного поместья моего, в Ошмянах (в Мурованой Ошмянке) согласно почтительного скромного христианского обычая, без лишней помпезности и светских церемоний, как можно быстрей» [1, с. 197].

Просветительские идеи К. М. Дорогостайского, гуманизм, широта кругозора, разносторонность интересов имеют большое значение для развития просвещения, являются актуальными и востребованными в наше время.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дорогостайский, К. М.* Гиппика, или Книга о лошадях / К. М. Дорогостайский. – Минск : Юнипак, 2007. – 209 с.

2. *Порецкий, Я. И.* «Гиппика» Дорогостайского / Я. И. Порецкий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : imperiaduhu.by. – Дата доступа : 18.09.2020.

3. Гиппика пережила столетия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.sb.by. – Дата доступа : 19.09.2020.

The article reveals the humanistic views of the Belarusian enlightener K. M. Dorogostaysky, the author of the book “Hippika”, which greatly contributed to the development of enlightenment. Educational ideas of K. M. Dorogostaysky, humanism, breadth of outlook, striving for knowledge, professional improvement are relevant and in demand today.

Поступила в редакцию 30.09.2020

Л. П. Гимпель, С. Р. Далимаев

ПОНЯТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ С ПОЗИЦИЙ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ

В статье понятие *творческая активность личности* проанализировано в контексте междисциплинарного знания. С точки зрения философии, педагогики, психологии и социологии приведено обоснование таких ключевых категорий, как *творчество*, *творческая личность* и *активность* в проекции на познавательную деятельность учащегося. Показано, что эффективность обучения зависит не столько от содержания и системы предъявляемых заданий, сколько от активности самого обучающегося. Четко определена авторская позиция, сформулированы соответствующие выводы, сделаны обобщения.

Нарастающая динамика развития науки, социальных процессов ставят исследователей перед необходимостью не ограничиваться констатацией фактов и оценкой их на основе собственных воззрений, а создавать новые перспективные концепции, выстраивать теоретические модели и разрабатывать методики их практической реализации. Это возможно обеспечить, если исследователь уже в школьные годы обучен мыслить продуктивно, если для него характерна творческая мыслительная активность.

Развитие творческой активности личности можно отнести к разряду наиболее актуальных проблем педагогики, поскольку сегодня человек вынужден в большей, чем когда бы то ни было, степени определять векторы своего развития и конструировать мир, в котором живет, активно влиять на среду своего существования. Творчески активные личности всегда востребованы для решения сложных интеллектуальных задач, научных и социальных проблем, определения прогнозов на перспективу.

Выбор пути, методов и принципов исследования, которые легли бы в основу теоретической базы для проведения системного изучения творческой активности личности, анализа логики ее развития, базируется на междисциплинарном подходе, «требующем систематизировать с позиции педагогики накопленный в философии, психологии и социологии материал» (В. С. Шубинский, 2002).

Понятие междисциплинарности трактуют как осмысление за рамками конкретной научной дисциплины (И. В. Студенников, 1995); взаимодействие между двумя или несколькими дисциплинами, которое может варьироваться от простого обмена идеями до взаимной интеграции целых концепций, процедур, терминологии (Э. М. Мирский, 2000); интегративный характер современного этапа научного знания (В. В. Василькова, 1999); особенность знания, которое пересекают несколько учебных дисциплин или традиционные области знания (А. В. Хуторской, 2005); объединение двух или более академических дисциплин или разрабатываемых предметных областей или объединение двух или более профессий, технологий и др. (Т. Ausburg, 2006); рассмотрение предмета с разных сторон и посредством разных дисциплин, порождающее новый способ понимания предмета (G. Gunn, 1992).

Междисциплинарный подход к изучению творческой активности личности ориентирует на установление устойчивых связей, поиск в философии, педагогике, психологии и социологии путей и средств выявления новых граней изучаемой проблемы в конкретных пространственно-временных пределах. Системное полидисциплинарное рассмотрение исследуемой проблемы через призму критериев и параметров перечисленных выше наук призвано обеспечить фундаментальность и объективность получаемых результатов [1].

Для уяснения сущности понятия *творческая активность* считаем целесообразным обратиться к понятиям, коррелирующим с ним. Категория «творческая активность» представляет собой синтез трех понятий: *творчество*, *творческая личность* и *активность* в проекции на осуществляемую человеком деятельность (в нашем случае на учебную).

Понятие *творчество* в современной литературе употребляется весьма разнопланово: как активность, процесс, вид деятельности, результат деятельности. Д. Б. Богоявленская, И. П. Калошина, В. П. Пархоменко, Е. Л. Яковлева изучают творчество через личностные характеристики и процессы, имеющие место в творческой деятельности. Его различные стороны нашли отражение в терминах *творческая личность*, *творческий потенциал*, *творческая деятельность*, *творческий процесс*, *творческое мышление*, *творческая активность* [2].

С точки зрения философии творчество – все, что вызывает переход из небытия в бытие. Создание любых произведений искусства и ремесла Платон предлагал назвать творчеством, а их создателей – творцами. Такой подход к творчеству был характерен для античной педагогики. Творчество, по Сократу, основывалось на предложении ученику «припоминать» любую истинную мысль. Это предложение обладает большой педагогической ценностью, ибо исходит из органической целостности личности обучающегося. Процесс мышления действительно представляет собой «припоминание» той способности, которая была сформирована у ребенка предметным образом. Психологически это воспринимается как удивление, свидетельствующее о столкновении с противоречием [3].

Для П. К. Энгельмейера творчество человека – лишь одна из фаз развития жизни, движение от старого к новому. Эта фаза продолжает собой творчество природы. Автор ограничивает сферу творчества живой природой. Его последователь А. Т. Блох распространяет эту сферу и на неживую природу. Он ставит творчество в основу эволюции мира. Однако в более поздний период взгляд на природу творчества резко изменился [4].

Современное философское понимание творчества включает в себя все виды человеческой деятельности, ведь они появились и совершенствовались как обязательные компоненты социальной действительности и в своей совокупности обеспечивали ее поступательное движение. Такой подход не приемлет творчества лишь как непосредственного творения ценностей гениальными личностями. Творчество обусловлено формами уже созданной культуры и осуществляется в конкретных социально-исторических условиях, оказывающих на него влияние. Субъект творчества всегда включен в разветвленную сеть современной ему культуры, образования. Творчество современными философами изучается в формате проблемы развития: творчество следует искать там, где есть движение от низшего к высшему. С позиции философского знания творчество сегодня трактуют как наивысшую форму проявления гуманизма, условие изменения жизни и необходимое условие развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества [5].

По мнению В. А. Энгельгардта, творчество в онтогенезе является результатом врожденной, физиологической потребности, результатом некоего инстинкта, ощущаемого так же властно, как потребность птицы петь или стремление рыбы подниматься против течения бурной реки [6, с. 5].

Творчество – процесс создания новых ценностей, деятельность, результат которой – создание новых материальных и духовных ценностей. Будучи по сути культурно-историческим явлением, творчество имеет и психологический аспект – личностный и процессуальный. Оно предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря коим создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью. Изучение этих свойств личности выявило важную роль воображения, интуиции, неосознаваемых компонент умственной активности, а также потребности личности в самоактуализации, в раскрытии и расширении своих созидательных возможностей [7, с. 754].

Творчество – способ деятельности и мышления, обеспечивающий выход личности за пределы традиционного, привычного, заданного бытия, будучи высшей формой мышления и деятельности, основой мастерства, характерным признаком таланта человека [8, с. 687].

В педагогике под творчеством понимают решение проблемы в условиях, когда алгоритмы решения субъекту не известны. Творчество имеет генетические корни и невозможно без вдохновения, эмоционального подъема, которые стимулируют этот процесс. Оно раздвигает границы возможностей человеческого развития, способствует становлению индивидуальности, само-

реализации, в том числе на уровне их творческого проявления. Творчество оценивается по его социальной значимости, новизне и оригинальности. Одним из необходимых его условий является свобода (на идеи, высказывания, творческие дискуссии, обмен мнениями). Выдвижение новых идей предполагает выход за рамки сложившихся и ставших привычными теорий, подходов [1].

Исследователь В. И. Андреев трактует творчество как деятельность по созданию новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей, обладающих объективной или/и субъективной значимостью. Виды творчества определяются характером деятельности человека: *научное творчество* – производство нового знания, обладающего преимуществом по сравнению с прежним; *художественное творчество* – создание новых художественных произведений; *техническое творчество* – разработка новых технологий и устройств; *педагогическое творчество* – разработка нового содержания, методов, принципов, форм, педагогических систем [4].

Творчество в интерпретации Р. Н. Юсуфбековой есть высшая форма активности в самостоятельной деятельности человека [9, с. 272].

Оно предполагает абстрагирование от существующих концепций, устоявшихся норм, стандартных решений, на помощь приходит воображение, интуиция, результатом выступает выдвижение догадок, предположений, гипотез. Там, где решение не может быть достигнуто путем установления причинно-следственных связей, логических выводов из имеющихся посылок, когда исследователь находит «невыводное» решение с использованием гипотез, догадок, интуиции, начинается творчество [5, с. 6].

Рассматривая творчество как процесс решения задач, в результате которого происходит преодоление порога трудности и появляется новый результат, А. Т. Шумилин выделил ряд подходов к трактовке творчества: творчество как создание новой целостности; творчество как продуцирование чего-то нового, как создание инновационного продукта; творчество как самовыражение, как работа сознания в «чистой зоне», в неисследованной области, не ограниченной прошлым опытом; творчество как процесс взаимодействия психических структур личности, определяемых в терминах психоаналитической школы (Я, Оно, сверх-Я); творчество как мышление, ориентированное на решение, где творческим является собственно мыслительный процесс [10].

Носителем и вдохновителем творчества выступает *творческая личность* – субъект, имеющий высокий уровень знаний, которого не устраивает шаблонность, действия по образцу; он стремится к новому, оригинальному, способен самостоятельно увидеть проблему, поставить себе цель и найти продуктивное, а нередко нестандартное решение проблемы. Важнейшей жизненной необходимостью для творческой личности является потребность в творчестве. Для нее характерны: энциклопедические знания, широта взглядов, гибкость ума, особое чуткое восприятие окружающего мира, устремленность в будущее, направленность на достижение все более значимых

результатов в своей жизни, «притяжение» к новому, оригинальному (как протест против серости и шаблонности). Такая личность способна легко адаптироваться к условиям быстро изменяющейся ситуации; оперативно находить нестандартные решения проблем. Творческий человек без посторонней помощи находит нерешенные проблемы, формулирует для себя цель, находит пути и средства их решения и обязательно добивается результата, даже если для этого придется преодолеть немало трудностей, превозмочь себя [1].

Творческая личность – человек, ориентированный на творчество во всех сферах своей жизни – в учебе, быту, работе, досуге, личной жизни и т.п.; обладающий чувствами новизны, чуткости к противоречиям, способностью сомневаться, испытывающий жажду познания, открытия, изобретения. Творческой личности свойственны развитое воображение, чувство красоты, вдохновение, нестандартность мышления, смелость в решении возникающих проблем, вариативность подходов, упорство в доведении дела до конца – создания собственных произведений [3].

«Творческая личность – личность, обладающая творческой направленностью, творческими способностями и создающая путем применения оригинальных способов деятельности объективно или/и субъективно новые материальные или/и духовные ценности, отличающиеся личной или/и социальной значимостью и прогрессивностью. Для творческой личности характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей, позволяющим ей достигнуть прогрессивных, социально или лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности. Чаще всего творческая личность достигает большого успеха в одном каком-либо виде деятельности, например музыке, спорте, математике» [4, с. 58].

Творческая личность имеет внутренний ресурс, обеспечивающий под воздействием внешних факторов и условий и через систему потребностей, мотивов и личностных новообразований направленность на творческие достижения, творческую активность и самореализацию в творчестве [1].

Важнейшим компонентом в структуре творческой личности и предметом нашего исследования является творческая активность. В психолого-педагогической литературе появление понятий *активность*, *познавательная активность*, *творческая активность* связано с пониманием постулата: предъявление учебного задания не предполагает его автоматического выполнения, а эффективность обучения зависит не столько от содержания и системы предъявляемых заданий, сколько от активности самого учащегося. Понятие *активность* часто отождествляется с понятием *деятельность*. Этому способствует происхождение слова *активность*: латинское *activus* означает ‘деятельный’. Человек по своей природе активен, но не всякая активность – деятельность, и не всякий действующий человек активен [11].

Активность личности – деятельное отношение человека к миру, его способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта человечества – проявляется в творческой деятельности, волевых актах, общении [12].

Активность в обучении – один из основных дидактических принципов, требующий от учителя таких методов и форм организации процесса обучения, которые способствуют воспитанию у учащихся инициативности и самостоятельности, прочному и глубокому усвоению знаний, выработке необходимых умений и навыков, развитию у них способностей [4]. А. М. Матюшкин классифицирует активность на адаптивную и творческую. Задачей творческой активности, по мнению автора, является изменение существующего порядка, создание новых подходов [13].

Творческая активность как компонент структуры творческой личности изучалась К. А. Абульхановой-Славской, Л. И. Анциферовой, Л. И. Божович, Л. С. Выготским, В. Н. Дружининым, Н. Ф. Нефедьевой, И. Пуфаль-Струзик, Е. А. Степановой, Т. И. Тамбовкиной и др. Ключевыми в обосновании психофизиологических механизмов в творческой активности человека стали исследования в области психоанализа (Х. Харлоу, З. Фрейд, К. Г. Юнг), в теории функциональной асимметрии мозга (Г. Л. Ванециан, Г. Дейч, П. В. Симонов, С. Спрингер) [1].

Согласно В. И. Андрееву, творческая активность – сложное интегральное образование, включающее творческую (способность создавать новое), готовность к творческой деятельности (мотивированность к творческой деятельности) и наличие определенных умений (навыки исследовательской деятельности). К мотивационным особенностям творческой личности автор относит интерес к творчеству, желание открывать новое и устанавливать закономерности. Деятельностная составляющая рассматривается с позиции таких показателей, как умение сформулировать проблему, найти способ ее решения, преобразовывать окружающую действительность [4].

Творческую активность Н. Ф. Нефедьева определяет как форму познания окружающего мира, способ собственного самовыражения, формирования положительной Я-концепции. Творческая активность ведет к самопознанию, самоактуализации и творческому самовыражению (Н. В. Нефедьева, 2008).

По мнению Е. П. Варламовой и С. Ю. Степанова, творческая активность, будучи одним из компонентов индивидуальности, «выступает по отношению к индивидуальности в различных ипостасях: и как ее элемент, и как свойство, присущее ей, и как решающее условие ее становления и проявления» [14]. Без творческой активности невозможно представить формирование яркой индивидуальности, полномасштабного самоосуществления человека. Авторы считают, что творческая активность должна проявляться не только в каком-то одном виде деятельности, но и затрагивать жизнедеятельность человека в целом.

Творческая активность понимается А. В. Петровским как деятельность, избыточная по отношению к стимулу, которая характеризуется самостоятельностью выбора объекта мышления, выходом за пределы задания, преобразованием задания и стимула. То есть творчество является не стимулируемой извне преобразующей и поисковой активностью. Для характеристики механизма творческой активности автор ввел принцип *надситуативной активности*. Он постулирует способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные с точки зрения исходной задачи. Посредством этого субъект преодолевает внешние и внутренние ограничения (барьеры) деятельности. Категория надситуативной активности применима к человеку как субъекту, источнику собственной активности [15].

Творческая активность – это свойство личности, проявляющееся в деятельности и общении как оригинальность, созидательность, новизна; это способность личности инициативно и самостоятельно находить «зоны поиска», ставить задачи, выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, действий, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую. Творческая активность проявляется в самых разнообразных видах деятельности, отчего выделяют техническое, научное, дидактическое, управленческое, художественное и другое творчество. Творческая активность необходима и в учебной деятельности [3].

Анализ ряда авторских позиций позволил определить место творческой активности в структуре творческой личности (рисунок).



Творческая активность в структуре творческой личности

Основным мотивационным механизмом творческой активности И. И. Пуфаль-Струзик рассматривает творческую направленность личности. Наиболее специфической и способствующей творческой активности является доминирование в направленности мотивации самопобуждающего характера, источник которой находится в самой творческой личности. В основе этой мотивации лежат три потребности: потребность в творчестве (как ведущая, доминирующая), познавательная и потребность в самоутверждении (как главные). Эта мотивация обеспечивает поддержку личности на пути к цели, способствует реализации ценностей, позволяет быть независимым от неблагоприятных внешних условий, а также получать удовлетворение от самого творческого процесса, а не только от его результатов. Кроме того, она поддерживает или увеличивает стремление к дальнейшему осуществлению творческих действий (чем больше сделано, тем больше хочется сделать) [16].

Источником творческой активности личности, определяющим ее направленность на творческий процесс, являются потребности. Потребность в творчестве рассматривается нами как показатель высокого уровня развития творческой активности личности. Стремясь удовлетворить свои потребности, человек в практической деятельности на основе внутренней готовности к ней реализует определенные цели. Внутренняя готовность к творческой деятельности проявляется также в особенностях и уровне развития высших психических процессов, связанных с мышлением. Внешняя готовность выражается в самостоятельной реализации собственных возможностей в деятельности; в активном применении знаний, умений, навыков по созданию новых и совершенствованию существующих идеальных и реальных (материальных) продуктов. Готовность как таковая всегда предшествует проявлению личностью активности [1].

К основным факторам, обеспечивающим творческую активность, относят творческий потенциал и интеллектуальную активность субъекта деятельности. В данном контексте творчество можно определить как ситуативно-нестимулированную активность личности, проявляющуюся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Системообразующим фактором творчества выступает интеллектуальная активность, понимаемая как интегральное образование, свойство целостной личности, отражающее процессуальное взаимодействие интеллектуальных и мотивационных компонентов системы в их единстве, которое обеспечивает способность личности к ситуативно не стимулированной творческой деятельности [5].

Творческая активность, в нашем понимании, – это устойчивое личностное качество, проявляющееся в готовности и способности учащегося к осуществлению творческой учебно-познавательной деятельности. Отличительными признаками такой деятельности выступают потребность и умение самостоятельно увидеть проблему и найти оригинальный способ ее решения. Продуктивное развитие творческой активности происходит тогда, когда школьники побуждаются к активной мыслительной деятельности не инструкциями, а сформированными внутренними мотивами.

Таким образом, творческая активность личности с позиций междисциплинарного знания представляет собой продуктивную мыслительную деятельность, стремление творчески осмыслить самые насущные и сложные проблемы, с которыми учащийся постоянно сталкивается как в процессе обучения, так и в жизни в целом, проанализировать полученную информацию и найти оптимальное для сложившейся ситуации решение. Задача повседневной деятельности педагога – создавать необходимые условия для развития творческой активности обучающихся, целенаправленно планировать работу по развитию их познавательной активности, творческих способностей, осуществлять постоянную методически грамотную педагогическую поддержку развития творческого начала в личности учащегося. Развитие творческой активности как сложного, интегрального образования с множеством характеристик, безусловно, требует усилий со стороны самих обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гимпель, Л. П.* Формирование творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки: теоретический аспект / Л. П. Гимпель. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 419 с.
2. *Гимпель, Л. П.* Антропологическая детерминация творческого развития будущего учителя / Л. П. Гимпель. – Минск : МГЛУ, 2013. – 39 с. (Препринты МГЛУ, № 183).
3. *Рындак, В. Г.* Творчество. Краткий педагогический словарь / В. Г. Рындак. – М. : Педагогический вестник, 2001. – 84 с.
4. *Андреев, В. И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1998. – 236 с.
5. *Гимпель, Л. П.* Формирование творческой личности будущего педагога: учеб.-метод. пособие / Л. П. Гимпель. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 277 с.
6. *Энгельгардт, М. А.* Определение общества / М. А. Энгельгардт, С. Н. Южаков // Социология в России XIX – начала XX века. – М., 2001. – Вып. 3. – С. 5–10.
7. *Головин, С. Ю.* Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 2001. – 976 с.
8. *Безрукова, Г. С.* Основы духовной культуры : энцикл. словарь педагога / Г. С. Безрукова. – Екатеринбург, 2000. – 937 с.
9. *Юсуфбекова, Р. Н.* Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов / Р. Н. Юсуфбекова. – М. : Гарант, 1991. – 284 с.
10. *Шумилин, А. Т.* Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Наука, 1989. – 141 с.
11. *Котикова, О. П.* Развитие творческой активности младших школьников в процессе эстетического воспитания средствами искусства / О. П. Котикова, В. Г. Кухаронак. – Минск : НИО, 2003. – 123 с.
12. *Шамова, Т. И.* Активизация учения школьников / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.

13. Матюшкин, А. М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики / А. М. Матюшкин. – М., 1993. – 128 с.
14. Варламова, Е. П. Психология творческой уникальности человека / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002. – 256 с.
15. Петровский, А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Наука, 1982. – 255 с.
16. Пуфаль-Струзик, И. И. Структурно-иерархическая модель творческой активности личности : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / И. И. Пуфаль-Струзик. – М., 2003. – 357 с.

In the article, the concept of “creative activity of a personality” is analyzed in the context of interdisciplinary knowledge. The substantiation of such key categories as “creativity”, “creative personality” and “activity” is given from the point of view of philosophy, pedagogy, psychology and sociology in projection on student's cognitive activity. The article shows that the effectiveness of studying depends not so much on the content and system of tasks presented, but in a greater degree on student's activity. The author's position is clearly defined, relevant conclusions are formulated, generalization is made.

Поступила в редакцию 14.10.2020

Гимпель Л. П., Морозова В. Н.

УЧЕБНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Понятие *учебная самостоятельная работа* проанализировано в данной статье в интерпретации ряда авторов, приведена его авторская трактовка. Рассмотрены подходы к классификации учебной самостоятельной работы (по дидактической цели, по характеру учебной деятельности учащихся, по содержанию, по степени самостоятельности и элементу творчества учащихся), ее типы (воспроизводящие по образцу, реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие). Охарактеризованы такие виды учебной самостоятельной работы, как работа с книгой и выполнение упражнений. Заявлена авторская позиция, сформулированы определенные выводы, сделаны обобщения.

Одной из тенденций в развитии современного образования является увеличение доли самостоятельной работы в общем объеме учебного времени. Такая направленность имеет особую значимость для системы высшего образования, которая должна обеспечить подготовку специалистов, способных самостоятельно принимать профессионально грамотные и ответственные решения, искать и оперативно находить оптимальные для создавшихся условий ответы на вопросы различного уровня сложности. Эта непростая задача найдет решение, если в процессе вузовской подготовки будущий специалист будет приучен работать самостоятельно, добывая недостающую информацию и встраивая ее в систему уже имеющихся знаний, овладевая новыми умениями и способами учебно-исследовательской и практико-ориентированной деятельности.

Учебная самостоятельная работа (УСР) студентов в самом общем смысле представляет собой многостороннее и полифункциональное явление, имеет как учебное, так и личностное и общественное значение. Будучи и в научно-теоретическом плане, и в практическом использовании очень широко распространенной, учебная самостоятельная работа как понятие точно не определена, хотя ее содержание единообразно интерпретируется исследователями и педагогами-практиками как целенаправленная, активная, индивидуальная познавательная деятельность.

По мнению И. А. Зимней, УСР – это «целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет студенту удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания. В деятельностном определении учебная самостоятельная работа – это организуемая самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов, в наиболее удобное, рациональное с его точки зрения время, контролируемая им самим в процессе и по результату деятельность на основе внеуниверситетского опосредованного системного управления ею со стороны преподавателя [1, с. 221]. УСР – работа по заданиям педагога без непосредственного его участия. Характер заданий и уровень активности, требуемой для исполнения, могут быть различными – от репродуктивных работ до творческих, от частично самостоятельных до полностью самостоятельных [2, с. 45].

Как считает П. И. Пидкасистый, учебная самостоятельная работа выступает «в качестве специфического педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью учащегося в учебном процессе, которая должна включать метод учебного или научного познания». Согласно автору, под учебной самостоятельной работой обычно понимают любую организованную педагогом активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний [3, с. 93].

УСР – такой вид учебной деятельности, предполагающий определенный уровень самостоятельности студента во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции с переходом от выполнения простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер, с постоянной трансформацией руководящей функции педагогического управления в сторону ее перехода в формы ориентации и коррекции с постепенной передачей всех функций обучаемому. Учебная самостоятельная работа – средство формирования метакогнитивных способностей обучающихся, их готовности к непрерывному самообразованию [4].

Учебная самостоятельная работа предполагает решение учебно-познавательных задач различного уровня сложности без участия педагога, но по его заданию. Управляющая роль педагога определяется характером дидактического взаимодействия – адаптивного, репродуктивного, поисково-исследовательского, творческого. Продуктивная учебная деятельность развивается как процесс самоиницируемый, самоорганизуемый и саморегулируемый. Поэтому учебная самостоятельная работа часто определяется как самостоятельно планируемая, организуемая, осуществляемая самим обучающимся [5].

УСР учащихся – метод обучения и самообразования, предпосылка дидактической связи различных методов между собой. В процессе самостоятельной работы учащийся выступает как активная творческая личность, как созидатель своей культуры, эрудиции, готовности к будущей деятельности. Активность личности учащегося проявляется в постановке целей самостоятельной работы, ее планировании, определении способов, самомобилизации и самоконтроле, оценке результатов. В современных условиях возросло значение ответственности самого учащегося как за свою учебную деятельность, так и, прежде всего, за развитие своего кругозора, знаний, как конкретно-предметных, так и общего содержания. Именно стремление к самостоятельному приобретению знаний должно всемерно поощряться во всех системах образования [6, с. 513].

Под УСР понимают индивидуальную или коллективную учебную деятельность, осуществляемую без непосредственного руководства педагога. С точки зрения организации она может быть фронтальной – обучающиеся выполняют одно и то же задание, например, пишут сочинение на заданную тему; групповой – для выполнения задания они разбиваются на небольшие группы (по 3 – 6 человек); парной – например, при проведении опытов, на занятиях в лингафонном кабинете; индивидуальной – каждый учащийся выполняет отдельное задание [7, с. 253].

Содержательное обобщение исследований Н. Г. Дмитрук, В. И. Журавлева, Р. М. Микельсона, П. И. Пидкасистого позволило нам сформулировать собственную позицию относительно искомого понятия. В нашем понимании, УСР – это такая форма обучения, которая:

- в каждой конкретной ситуации (усвоение знаний, выработка умений и способов деятельности) соответствует определенной дидактической задаче;
- на всех этапах продвижения обучающегося от незнания к знанию формирует необходимую систему знаний, умений и навыков, обеспечивающую решение познавательных задач различного уровня сложности и его восхождение к более высоким уровням мыслительной деятельности;
- создает у студентов установку на самостоятельное систематическое пополнение знаний и выработку умения ориентироваться в лавинообразном потоке информации, необходимой для решения достаточно сложных задач современности: учебных, личностных, в перспективе – профессиональных;
- является важнейшим способом педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося.

Как дидактическое явление УСР представляет собой учебное задание, объект деятельности обучающегося, и одновременно – форму проявления соответствующей деятельности (памяти, мышления, творческого воображения) при выполнении учебного задания, которое, в конечном счете, приводит обучающегося либо к получению нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний.

УСР требует интенсивного мышления, решения различных познавательных задач, ведения записей, осмысливания и запоминания учебной и другой информации. Это важный фактор теоретической и практической подготовки студентов к предстоящей деятельности, формирования необходимых знаний, умений, навыков, нравственно-психологических качеств. Эффективность УСР зависит от многих внешних и внутренних предпосылок: содержания и сложности ее задач, руководства со стороны педагога, уровня знаний и общего развития обучаемых, их интеллектуальных навыков и умений, мотивов и установок, способов и приемов учебной деятельности. Центральным условием эффективности учебной самостоятельной работы является глубокое осознание ее целей и способов, осознание самого себя как личности, которая сама направляет, организует и контролирует процесс учения, устанавливает, исходя из современных требований к специалисту, положительные его стороны и недостатки [4].

В процессе обучения применяются различные виды самостоятельной работы. Их классифицируют по различным признакам: по дидактической цели, по характеру учебной деятельности учащихся, по содержанию, по степени самостоятельности и элементу творчества обучающихся.

По дидактической цели учебную самостоятельную работу подразделяют на *подготовительную, тренировочную, обобщающе-повторительную и контрольную*. Подготовительная учебная самостоятельная работа имеет целью повторение ранее изученного материала, необходимого для сознательного усвоения новых знаний, формирования новых учебных умений и навыков и включения их в общую систему уже сформированных знаний, умений и навыков. Это могут быть: упражнения, выборочное повторительное чтение учебника, использование словарно-справочной литературы, составление схем и таблиц. Самостоятельная работа, направленная на усвоение новых знаний, особенно широкое применение находит у студентов при изучении отдельной темы курса. В данном случае видами самостоятельной работы могут выступать: работа с первоисточниками и справочно-энциклопедической литературой, просмотр учебных фильмов, прослушивание учебных звукозаписей. Тренировочная самостоятельная работа применяется при закреплении и совершенствовании знаний, практических умений и навыков, применении их в нетрадиционных, незнакомых учащимся условиях. Здесь используются упражнения, практикумы, решение учебных задач и проблемных ситуаций; работа с дополнительной литературой и периодической печатью. *Обобщающе-повторительные* самостоятельные работы предшествуют контрольным письменным работам, зачетам

и экзаменам. Контрольные самостоятельные работы предлагают при завершении изучения того или иного крупного раздела учебного курса. Иногда с нее начинают изучать новый раздел с целью проверки прочности уровня владения студентами опорными знаниями, умениями и навыками [8, с. 128–129].

Исследования ученых и педагогов-практиков позволяют условно выделить 4 уровня самостоятельной деятельности обучающихся, соответствующие их учебным возможностям:

1) копирующие действия по заданному образцу, идентификация объектов и явлений, их узнавание путем сравнения с известным образцом (на этом уровне происходит подготовка учащихся к самостоятельной деятельности);

2) репродуктивная деятельность по воспроизведению учебной информации, не выходящая, как правило, за пределы уровня памяти (на этом уровне уже начинается обобщение приемов и методов познавательной деятельности, их перенос на решение более сложных, но типовых задач);

3) продуктивная деятельность, самостоятельное применение приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы типовых, требующее способности к индуктивным и дедуктивным выводам, к элементам творчества;

4) самостоятельная деятельность по переносу знаний при решении задач в совершенно новых ситуациях, условиях по составлению новых программ принятия решений, выработке аналогового и диалектического мышления [6].

В соответствии с приведенными выше уровнями самостоятельной деятельности обучающихся исследователи классифицируют УСР. Так, исследователь С. В. Булдыгина выделяет: учебные самостоятельные работы репродуктивного типа (воспроизводящие, тренировочные, обзорные, проверочные), при выполнении которых обучающийся оперирует имеющимися у него знаниями; учебные самостоятельные работы познавательно-поискового эвристического типа, в ходе которых учащиеся приобретают новые знания (побудительные, экспериментальные, логически-поисковые); учебные самостоятельные работы творческого типа, в ходе которых, опираясь на уже имеющиеся знания и опыт, обучающиеся создают нечто новое, оригинальное; учебные самостоятельные работы познавательно-критического типа связаны с расширением связи обучения с жизнью (учебно-практические, общественно-практические) [9, с. 123].

Наша позиция в большей степени согласуется с исследованиями О. Л. Жук [13], Н. Г. Дмитрук [10], В. И. Орлова [2], П. И. Пидкасистого [3], которые в соответствии с уровнем овладения обучающимся самостоятельной деятельностью выделили следующие типы самостоятельных работ: *воспроизводящие самостоятельные работы по образцу, реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие.*

Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу необходимы для запоминания способов действий в конкретных ситуациях

(признаков понятий, фактов и определений), формирования умений и навыков и их прочного закрепления. Деятельность учащихся при выполнении работ этого типа, строго говоря, не совсем самостоятельная, поскольку их самостоятельность ограничивается простым воспроизведением, повторением действий по образцу. Однако роль таких работ очень велика. Они формируют фундамент подлинно самостоятельной деятельности учащегося. Роль учителя состоит в том, чтобы для каждого обучающегося определить оптимальный объем работы. Поспешный переход к самостоятельным работам других типов лишит ученика необходимой базы знаний, умений и навыков. Задержка на работах по образцу – бесполезная трата времени, порождающая скуку и безделье. У обучающихся пропадает интерес к учению и предмету, наступает торможение в их развитии [3, с. 27].

Самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа позволяют на основе полученных ранее знаний и предложенной учителем общей идеи найти самостоятельно конкретные способы решения задач применительно к данным условиям задания. Самостоятельные работы этого типа приводят школьников к осмысленному переносу знаний в типовые ситуации, учат анализировать события, явления, факты, формируют приемы и методы познавательной деятельности, способствуют развитию внутренних мотивов к познанию, создают условия для развития мыслительной активности школьников, выступают основанием для дальнейшей творческой деятельности ученика [1, с. 12].

Эвристические самостоятельные работы формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. Как правило, обучающийся сам определяет пути решения задачи и находит их. Знания, необходимые для решения задачи, он уже имеет, но отобрать их в памяти бывает нелегко. На данном уровне продуктивной деятельности формируется творческая личность учащегося. Постоянный поиск новых решений, обобщение и систематизация полученных знаний, перенос их в совершенно нестандартные ситуации делают знания обучающегося более гибкими, мобильными, вырабатывают умения, навыки и потребность самообразования. Виды эвристических самостоятельных работ, как и работ других типов, могут быть самыми разнообразными [10].

Творческие самостоятельные работы являются венцом системы самостоятельной деятельности школьников. Эта деятельность позволяет учащимся получать принципиально новые для них знания, закрепляет навыки самостоятельного их поиска. Психологи считают, что умственная деятельность школьников при решении проблемных, творческих задач во многом аналогична умственной деятельности творческих и научных работников. Задачи такого типа – одно из самых эффективных средств формирования творческой личности [4, с. 313].

Планирование и организация УСР на уроке (занятии) должны выстраиваться педагогом в соответствии с тем уровнем самостоятельной деятельности, на котором способен работать учащийся (студент), где он может достичь высоких результатов.

В образовательной практике каждый тип самостоятельной работы представлен большим разнообразием видов работ, используемых учителями. Проведенный анализ источников научно-методической литературы [1; 5; 10; 11] позволил выделить наиболее распространенные и эффективные из них.

1. Работа с книгой, учебником, пособием, справочной литературой или первоисточником (чтение, анализ, сравнение, составление плана ответа по прочитанному тексту, ответы на вопросы, конспектирование, реферирование прочитанного, пересказ основного содержания или части текста, обобщение и систематизация информации и др.).

2. Выполнение разноплановых учебных упражнений (по образцу, воспроизводящие, тренировочные, реконструктивные).

3. Решение учебных задач различного уровня сложности (от репродуктивных до творческих), выполнение практических и лабораторных работ.

4. Выполнение различных проверочных самостоятельных и контрольных работ (диктанты, сочинения, изложения, опыты и др.).

5. Подготовка докладов, сообщений, рефератов.

6. Выполнение индивидуальных и групповых заданий по результатам проведенной экскурсии, наблюдений за природой.

7. Техническое моделирование, конструирование, опыты.

Не умаляя значимости перечисленных выше видов учебной самостоятельной работы, в формате данной статьи считаем целесообразным более подробно изложить суть таких широко распространенных в образовательном процессе высшей школы видов, как работа с книгой и упражнения.

Обращение к тексту учебника, пособия (чтение, анализ, пересказ, ответы на вопросы) – важный структурный компонент любого занятия; это правило, которому следует каждый опытный преподаватель. При этом каждый раз работа с книгой выполняет специфические функции.

Методика организации самостоятельной работы обучающихся с книгой в интерпретации С. А. Пуймана включает в себя 3 этапа. Первый этап – ознакомительное чтение. Далее осуществляется чтение с целью углубленной проработки учебного материала, т.е. выделения главного и второстепенного, новых положений и уже знакомых. При чтении с углубленной проработкой учебного материала рекомендуется делать пометки карандашом на полях книги, важные мысли выписывать в тетрадь, в необходимых случаях обращаться к справочно-энциклопедической литературе и т.д. Всему этому следует обучать студентов. На третьем этапе происходит повторное чтение. Чаще всего оно носит выборочный характер и необходимо для использования теоретического материала при решении определенных практических задач – для самостоятельной работы с контурной картой, составления таблиц, выполнения проблемно-творческих задач повышенного уровня и т.д. Этот этап в работе с учебной книгой является наиболее важным, особенно в плане формирования полезных привычек и навыков [8, с. 137].

Согласно Р. М. Микельсону, организация самостоятельной работы с книгой на занятии включает в себя следующие учебные задания.

1. Составление плана прочитанного текста. План может быть простым и сложным, по форме он может быть назывным, цитатным и тезисным. В первом случае он содержит названия отдельных частей или разделов, причем их содержание не раскрывается. Цитатный план складывается из кратких цитат, наиболее точно отражающих смысл и содержание отдельных блоков текста. Самым сложным является составление тезисного плана, поскольку оно осуществляется в процессе второго и третьего чтения.

2. Конспектирование – один из наиболее сложных видов работы с книгой. Для работы с первоисточником целесообразно выделять вопросы, которые следует формулировать в строгой последовательности, отражая логику первоисточника.

3. Разработка заданий различной степени сложности для работы с текстом учебной книги. Самостоятельная работа с книгой позволяет внедрить в процесс обучения дифференцированный подход и в конечном итоге вовлечь в активную деятельность всех обучающихся.

4. Словарная работа – важная форма организации работы с книгой. Проводимая в письменной или устной форме, она в эффективной степени позволяет педагогу решить задачу формирования основных понятий изучаемого предмета.

5. Решение учебных кроссвордов – наиболее увлекательный вариант работы не только с учебной книгой, но также и с дополнительной литературой по предмету. Использовать учебные кроссворды можно на разных этапах учебно-познавательной деятельности учащихся – в процессе восприятия нового материала, закрепления изученного, углубленного повторения, применения полученных знаний на практике.

6. Рецензирование учебной книги / статьи целесообразно использовать в старших классах или системе вузовского обучения. Этот вид работы позволяет совершенствовать мыслительную деятельность обучающихся, в процессе которой они учатся критически подходить к анализируемым фактам, событиям и явлениям, делать выводы и обобщения [12].

Одним из широко распространенных видов самостоятельной работы является выполнение обучающимися различного рода упражнений.

Исследователи [3; 7; 13] подразделяют упражнения на *вводные, систематизирующие, комплексные*. Вводные упражнения применяются в начале изучения темы, раздела, что обеспечивает отработку первичных умений, запоминание небольшого объема информации. Учитель осуществляет систематический контроль за выполняемыми обучающимися учебными действиями. Систематизирующие упражнения обеспечивают присоединение только что сформированного умения или навыка к ранее освоенным, объединение новой информации с уже имеющимися знаниями. Комплексные упражнения обеспечивают включение приобретенных знаний и сформированных умений и навыков в систему познавательной деятельности обучающегося в целом, в структуру способов деятельности, которыми он владеет. На этой стадии навык становится привычным действием, а приме-

нение приема – правилом. При использовании комплексных упражнений учитель не вмешивается в работу обучающегося и она становится самостоятельной в полном понимании этого слова.

По форме организации исследователи подразделяют учебные самостоятельные работы на *индивидуальные, фронтальные, парные и групповые*. Индивидуальные самостоятельные задания способствуют тому, что обучающиеся работают в оптимальном для себя темпе. Фронтальная работа предполагает выполнение всеми студентами одного и того же задания. Для выполнения групповой самостоятельной работы студенты разбиваются на группы по 3–6 человек в зависимости от характера задания. Парная самостоятельная работа чаще всего используется с целью восприятия учебной информации, обмена мнениями [8, с. 128].

Важная роль в развитии умения самостоятельно решать учебные задачи, выполнять упражнения принадлежит методически грамотной организации самостоятельной поисковой деятельности обучающихся. Основная движущая сила поиска правильного решения учебной задачи – это система вопросов и заданий, которые ставятся перед учащимися. Система проблемно-творческих вопросов и заданий для самостоятельной работы может включать: вопросы, в которых сталкиваются противоречия; вопросы и задания, требующие установления сходства и различий; вопросы, требующие установления причинно-следственных связей; задания, рассчитанные на осуществление действия выбора, основанного на «взвешивании»; сопоставлении различных вариантов решения; вопросы, требующие подтверждения собственными примерами известных учащимся закономерностей и связей; задания, рассчитанные на исправления преднамеренных или кем-то допущенных ошибок [4].

Планируя самостоятельную работу, необходимо предусматривать ее место в структуре урока; ее оптимальный объем в зависимости от уровня подготовленности обучающихся, а также сложности изучаемого материала; предположить затруднения, которые могут возникнуть при ее выполнении; определять форму заданий; устанавливать оптимальную длительность работы; подбирать соответствующий дидактический материал и рациональные способы проверки и самопроверки работ учащихся [11].

Организация УСР требует соответствующего учебно-методического обеспечения: пособий, словарей, справочников, тематических кейсов, портфолио. Объем УСР может быть различным – от выполнения разовых заданий до усвоения и сдачи экстерном отдельных предметов.

Эффективность учебной самостоятельной работы зависит от целого ряда внешних и внутренних факторов и условий: содержания и сложности ее задач, руководства со стороны педагога, уровня знаний студентов, их интеллектуального развития, уровня сформированности мотивов и установок, способов и приемов учебной деятельности, методического обеспечения образовательного процесса. Важнейшим условием эффективности УСР мы считаем глубокое осознание студентами ее целей, самого себя как личности, самостоятельной и ответственной за процесс учения и становление себя как

специалиста и профессионала, исходя из современных требований к его компетентности, интеллектуальному развитию, сформированной системе ценностей и личностных качеств.

Таким образом, многообразие видов и способов организации учебной самостоятельной работы и систематичность их использования способствуют решению основных дидактических и воспитательных задач: приобретению студентами глубоких и прочных знаний, развитию у них познавательных способностей, формированию умения самостоятельно приобретать, расширять и углублять знания, дисциплинируют, приучают к поиску продуктивных решений, трудолюбию, тем самым обеспечивая успешность собственной дальнейшей жизнедеятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
2. *Орлов, В. И.* Активность и самостоятельность учащихся / В. И. Орлов // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 44–48.
3. *Пидкасистый, П. И.* Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности: учеб.-метод. пособие / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. – М. : Педагогика, 2007. – 192 с.
4. *Гимпель, Л. П.* Формирование творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки: теоретический аспект / Л. П. Гимпель. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2017. – 419 с.
5. Педагогика : учеб. пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Пед. общ. России, 1995. – 640 с.
6. *Рапацевич, Е. С.* Педагогика / Е. С. Рапацевич // Большая современная энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич – Минск : Современ. слово, 2005. – 720 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких [и др.]. – М. : БРЭ, 2003. – 528 с.
8. *Пуйман, С. А.* Педагогика. Основные положения курса : учеб. пособие / С. А. Пуйман.– Минск : ТетраСистемс, 2002. – 256 с.
9. *Булдыгина, С. В.* Самостоятельная работа учащихся в контексте исследовательской и проектной деятельности / С. В. Булдыгина // Педагогика. – 2012. – № 9. – С. 123.
10. *Дмитрук, Н. Г.* Творческие самостоятельные работы как условие самореализации личности учащегося : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Г. Дмитрук ; Новгород. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2004. – 23 с.
11. Методика преподавания иностранного языка : учеб. пособие / Т. П. Леонтьева [и др.] ; под ред. Т. П. Леонтьевой. – Минск : Выш. шк., 2015. – 239 с.

12. Микельсон, Р. М. О самостоятельной работе учащихся / Р. М. Микельсон. – М. : Учпедгиз, 1963. – 176 с.

13. Жук, О. Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов / О. Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.

In this article the concept of “academic autonomous activity” is analyzed in the interpretation of a number of authors. The author’s interpretation of the concept concerned is given. The article considers the approaches to the classification of academic autonomous activity (according to the didactic purpose, the nature of the students’ academic activity, the content, the degree of independence and element of students’ creativity), its types (reproducing by the model, reconstructive-variable, heuristic and creative). Such types of academic autonomous activity as working with a book and doing exercises are described. The author’s position is stated, certain conclusions are formulated, generalizations are made.

Поступила в редакцию 26.10.2020

С. А. Ковчур

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены особенности педагогической обратной связи в условиях применения платформ дистанционного управления образовательным процессом, анализируются ее типы и функции, а также трудности, искажающие достоверность поступающей обратной информации о результативности обучения. Представлены методы, обеспечивающие обратную связь в дистанционном обучении, показаны способы повышения эффективности применения таких методов обратной связи, как онлайн-тестирование и рейтинг.

Активное внедрение в систему высшего образования технологий дистанционного обучения актуализирует исследование проблемы педагогического взаимодействия в цифровой среде, условий его протекания, факторов повышения управляемости и результативности. Важной составляющей такого взаимодействия является педагогическая обратная связь. Анализ ответных реакций студентов позволяет преподавателю прогнозировать свою деятельность, находить слабые стороны в образовательном процессе, недоработки, упущения, своевременно их корректировать, исключать неэффективные технологические приемы, совершенствовать содержание (обновляя, усложняя либо упрощая его), внедрять новые формы, методы и приемы сотрудничества со студентами, оценивать результативность обучения в сопоставлении с нормативными требованиями.

Обратная связь всегда имеет двусторонний характер. Для преподавателя информация об индивидуальных учебных достижениях студентов является основой реализации личностно-ориентированного подхода к обучению, а для самого студента становится мощным мотивирующим и направляющим фактором, определяющим стратегию самосовершенствования и саморазвития.

При толковании понятия *педагогическая обратная связь* мы опираемся на определение А. А. Коренева, который считает обратную связь «неотъемлемой составляющей педагогического общения, влияющей на осознание учащимся собственных образовательных успехов и ошибок, взаимоотношения учащегося с преподавателем, мотивацию к обучению и лучшее усвоение содержания обучения при помощи эксплицитного соотнесения видимых результатов деятельности учения с идеализированными представлениями о целевом уровне знаний, навыков и умений. Посредством обратной связи реализуется диалогический характер обучения» [1, с. 119].

В процессе педагогического общения в условиях традиционного аудиторного обучения преподаватель имеет возможность наблюдать эмоциональное отношение студентов к содержанию учебного материала, используемым формам, методам, а также фиксировать познавательную активность и самостоятельность обучающихся, немедленно реагировать на возникающие трудности, определять личный уровень достижений и возможностей каждого.

Виртуальный формат педагогического общения преподавателя и студента в процессе дистанционного обучения создает особую образовательную среду, в которой обратные связи имеют отсроченный характер. Опыт применения платформ дистанционного управления образовательным процессом в высшей школе показывает, что наибольшую озабоченность у педагогов вызывает объективность и достоверность удаленной оценки уровня учебных достижений обучающихся, невозможность оценить эмоциональную составляющую в обучении, уровень интереса к предмету, познавательную самостоятельность и активность, что может затруднять процесс обратной связи, а также искажать ее содержание и в итоге не позволить преподавателю адекватно и оперативно реагировать на учебные ситуации, корректировать процесс обучения, что может снижать его эффективность.

Эти сложности неодинаково проявляют себя в разных моделях дистанционного взаимодействия: в классическом варианте дистанционного обучения (без непосредственного личного педагогического общения участников образовательного процесса) и традиционном обучении с включением элементов дистанционного взаимодействия (сочетание непосредственного и опосредованного педагогического общения).

Классическое дистанционное обучение порождает наибольшее число трудностей, связанных с объективностью поступающей от обучающихся обратной информации, поскольку полностью отсутствует опыт непосредственного личного педагогического общения с конкретной группой студентов.

Примером второй модели может быть технология смешанного обучения (этапы: Pre-class, In-class, Post-class), при применении которой указанные выше сложности в реализации обратной связи почти не присутствуют, поскольку аудиторный этап позволяет преподавателю получать информацию о ходе образовательного процесса традиционным способом (наблюдать студента на занятии, достоверно оценивать его возможности, активность, самостоятельность, эффективность применяемых методов и средств).

Частично трудности обратной связи могут иметь место при организации дистанционного обучения в рамках небольшого временного интервала, обусловленного объективными причинами (к примеру, сложной эпидемиологической обстановкой). Сложности с обратной связью в этом случае будут зависеть от таких показателей, как продолжительность непосредственного общения преподавателя и студентов до дистанционного обучения, степень осведомленности преподавателя об индивидуальных образовательных возможностях обучающихся (как индивидуальных, так и групповых).

Следует также остановиться на проблемах, вызывающих дискомфорт при виртуальном общении преподавателя и студентов (при непосредственном общении – видеоформат и опосредованном – чат, комментарии, электронная почта и пр.) и влияющих на обратную связь. При непосредственном видеобщении к этим проблемам относится отсутствие немедленной реакции студентов на ход обучения. К примеру, в случае использования платформ видеосвязи при чтении лекции для большой группы студентов преподаватель зачастую не видит эмоционального отклика слушателей на тот или иной учебный материал (как не всегда видит и самих студентов, участвующих в занятии), не может наблюдать активность учащихся на онлайн-лекции в восприятии и осмыслении учебного материала, степень их заинтересованности, внимательности и работоспособности, не может достоверно установить степень самостоятельности студентов при ответе на вопросы, то есть анализ информации обратной связи и оперативное корректирование методов взаимодействия становится затруднительным.

Опосредованное онлайн-общение со студентами особенно на этапе мониторинга учебных достижений может содержать элементы академического мошенничества (зачастую преподаватель не может достоверно идентифицировать студента).

Следует также остановиться на вопросе, какие именно типы обратной связи наиболее выражены в дистанционном взаимодействии, каковы их преимущества и недостатки.

По различным классифицирующим признакам и особенностям в педагогической науке выделяются следующие обратные связи: по *форме* – устная и письменная обратная связь, личная и опосредованная; по *времени* – немедленная или отсроченная; по *степени исправления ошибок* – корректирующая (призванная помочь исправить ошибки) и описательная (не предполагающая исправления); по *степени оцениваемых знаний* – фокусированная (на одном аспекте выполнения задания) и нефокусированная (при оценке всех знаний, умений, навыков в рамках выполнения задания); по *характеру исправления ошибок* – прямая (исправляются педагогом и даются правильные варианты) и косвенная (педагог указывает место ошибки, но не исправляет ее напрямую); по *объему* – краткая (подкрепление или похвала) и развернутая (комментарий); по *количеству обучающихся* – индивидуальные и групповые. Также называются позитивные (подкрепляющие), негативные (ограничивающие), конструктивные (инструктирующие) обратные связи [1, с. 120–123].

В условиях коллективного дистанционного обучения реализация некоторых из указанных типов обратной связи затруднительна либо исключается полностью (устная, личная, немедленная). Все же остальные типы обратной связи имеют место с тем лишь отличием, что осуществляются при помощи цифровых инструментов. Однако следует допускать, что поступающая к педагогу посредством цифровых инструментов информация может иметь искажения по причине трудностей достоверной идентификации образовательного уровня субъекта, от которого они исходят.

Несмотря на это обстоятельство, применение традиционных типов обратной связи в дистанционном обучении при рациональной организации процесса удаленного взаимодействия персонализирует образовательный процесс, способствует формированию индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося. К примеру, значительным становится объем письменных комментариев, рекомендаций, советов, реакций педагога на результат и процесс самостоятельной работы студента. Обратной стороной этого процесса является увеличение рабочей нагрузки на преподавателя при мониторинге учебных достижений студентов, задача которого заключается не только в том, чтобы собрать необходимую информацию об уровне обученности, но и дать импульс к саморазвитию и самосовершенствованию, своевременно реагировать на активность и интересы обучающихся.

Перечисленные выше типы обратных связей в дистанционном обучении реализуются на уровне конкретного студента (индивидуальные), учебной группы (групповые), учебного потока (коллективные).

Нам представляется, что обратная связь в дистанционном обучении, так же, как и в традиционном, может выполнять *контролирующую, стимулирующую и регулирующую функции*. Одной из проблем в реализации данных функций является, как уже отмечалось выше, усложнение процесса педагогического контроля качества обучения.

Педагогический контроль качества учебной деятельности в системе дистанционного обучения обеспечивает *внешнюю* (контроль преподавателя) и *внутреннюю* (самоконтроль обучающегося) обратную связь. При этом внешние контрольные акты в своем исследовании Д. Ф. Романенкова разделяет на *констатирующие*, с помощью которых преподаватель устанавливает факт выполнения обучающимися какого-либо задания; *проверяющие*, посредством которых выясняется, как обучающиеся овладели какими-либо знаниями, умениями, навыками, компетенциями; *итоговую аттестацию* (проверка соответствия знаний, умений, навыков, компетенций требованиям государственного образовательного стандарта) [2].

В качестве методов этих внешних контрольных актов автор называет: *опосредованное наблюдение* (контроль за учебными действиями – последовательностью, зафиксированными временными затратами, допущенными ошибками); *тестирование* (автоматизированная обработка результатов с моментальной обратной связью между слушателем и учебным материалом), в том числе как обучающее тестирование, предполагающее тесную интег-

рацию процесса обучения и контроля обученности, так и контролирующее тестирование; *анкетирование* (самооценка слушателем своих учебных достижений и соотношение самооценки студента и его реальных результатов); *самоконтроль* (многократное выполнение тестов, просмотр правильных ответов); *рейтинг* (персональные рейтинги по заданиям и тестам, по всему курсу, балльно-рейтинговая система оценивания) [2, с. 123–124].

Методы, обеспечивающие обратную связь в дистанционном обучении, могут быть дополнены и расширены. В частности, при дистанционном обучении может быть использована вербальная индивидуальная коммуникация – метод *видеобеседы* (использование видеочата для индивидуальных консультаций и инструктирования, когда можно зафиксировать эмоциональное отношение к учебному контенту); метод изучения *продуктов виртуальной творческой деятельности* (анализ уровня выполнения заданий по созданию интерактивных обучающих материалов и упражнений, групповых, корпоративных интерактивных проектов, результатов работы в команде).

Отдельно следует назвать методы *геймификации* (применение преподавателем таких стимулирующих действий, как уровни, статусы, очки, баллы, квесты и др.) и *виртуального моделирования* (опора на наглядно-образную интерпретацию студентами изучаемых процессов и явлений, их схематическое изображение с помощью цифровых сервисов, изучение созданных на этой основе интерактивных рабочих листов, визуальных историй, тренажеров).

Внутренняя обратная связь базируется на оценочном и описательном компонентах, которые выполняют роль стимула в процессе самоконтроля студентов. Оценочный компонент подразумевает краткие, не содержащие подробных рекомендаций, комментарии преподавателя по результатам выполнения студентом учебных действий (похвала, подбадривание, оценочные высказывания типа «Отлично!», «Молодец!», «Надо еще поработать!» и пр.). Описательный компонент предполагает, наоборот, активный онлайн-диалог – подробные комментарии, указания, рекомендации, советы, корректирующие замечания о достигнутом в обучении уровне и способах его улучшения, особенно в случаях неудачно выполненных заданий. В процесс реализации этих компонентов могут быть включены и сами студенты (взаимное обсуждение, командные задания, комментарии к работам друг друга, обмен мнениями и др.).

Остановимся более подробно на таком типичном и наиболее распространенном методе обратной связи в процессе дистанционного обучения, как онлайн-тестирование учебных достижений студентов.

При применении онлайн-тестов ключевой проблемой является объективность оценки индивидуальных достижений студентов, их самостоятельности в процессе такого тестирования. При этом не всегда помогают даже функции перемешивания вопросов и вариантов ответов при конструировании тестов. Для более успевающих студентов тесты зачастую оказываются достаточно простыми, для менее подготовленных – трудными. Судить об этом преподаватель может по затраченному времени, однако ориентация только на

время выполнения не всегда является валидным показателем качества и уровня усвоения знаний. Имеются также сложности в идентификации лица, проходящего тест, сомнения в самостоятельности работы студента над вопросами теста. Интересным способом решения данной проблемы является *адаптивное тестирование*.

В своем исследовании Д. Е. Корнилов в модуле системы дистанционного обучения DiSpace предлагает алгоритм адаптивного тестирования – варианта автоматизированной системы тестирования, в которой заранее известны параметры трудности и дифференцирующие способности каждого задания, то есть тестирование начинается с задания начального уровня сложности, при правильном ответе уровень сложности следующего задания повышается, при неправильном – понижается, если на задание дан неполный, некорректный ответ, уровень сложности не изменяется [3, с. 120]. При этом экспериментальным путем автор доказывает, что время, необходимое для прохождения адаптивных тестов, значительно меньше, чем в классической модели.

В продолжение вопроса о мониторинге учебных достижений студентов посредством тестов и анкет следует рассмотреть проблему достоверности информации, которая поступает по данному каналу обратной связи. Неограниченная возможность бесконтрольного использования студентами при выполнении дистанционных контрольных заданий справочных материалов, Интернета, учебников может создать у преподавателя ложное ощущение уверенности в высоком уровне их учебных достижений. Следовательно, содержание контрольных заданий не должно быть ориентировано только на припоминание (воспроизведение) учебного материала содержания лекции, быть очевидным, а базироваться на сопоставлении, классификации, анализе, синтезе, сравнении, творческом применении полученных знаний в новой ситуации, что в значительной мере повысит объективность информации данного канала обратной связи.

Одной из ключевых задач в реализации обратной педагогической связи в дистанционном обучении является своевременное корректирование процесса обучения. В качестве механизма, который при этом может быть использован, Е. Н. Дмитриева, Г. В. Курицына называют квалиметрический подход, который позволяет проводить статистический анализ фактических результатов, выражать цели обучения в измеряемых результатах. Каждому показателю компетенции придается числовое значение, результаты измеряются баллами, шкалируются и анализируются средствами статистического и математического аппарата [4]. Примером таких измерений является *метод рейтинговой оценки* (суммарный рейтинг), который позволяет оперативно корректировать содержание процесса обучения и характер педагогического взаимодействия.

В условиях дистанционного обучения реализация метода рейтинговой оценки в обязательном порядке должна базироваться на принципе гласности, рейтинг должен быть доступен для удаленного просмотра (без права внесения изменений) и систематически обновляться преподавателем с учетом

новых достижений учащихся. Инструментами для решения этой задачи могут выступать электронные журналы, рейтинговые сводные данные, которыми располагают сервисы удаленного обучения.

Рейтинг также может рассматриваться как средство индивидуализации образовательного процесса, оптимизации и систематичности учебной работы студента в течение семестра. С одной стороны, он может выступать как манипулятивное средство, связанное с социальными ожиданиями, переживанием студента по поводу определенного рейтингового места среди своих одноклассников, с другой – быть мощным стимулом личностного развития и самосовершенствования. В дистанционном взаимодействии ключевым моментом является фиксирование не столько уровня представления и воспроизведения знаний (эти показатели могут быть недостоверными при списывании), сколько уровня их применения в виде умений, навыков, творческого использования в новой ситуации. Решить эту задачу позволяет относительный семестровый рейтинг достижений по учебной дисциплине, учитывающий не только количество баллов, набранных при выполнении стандартных задач, но и включающий количество баллов за выполнение лично-развивающего вида работ.

Исследования в области дистанционного обучения показывают, что в условиях удаленного педагогического взаимодействия наиболее эффективной является рейтинговая накопительная система оценивания, учитывающая не только итоговые знания, но и активность обучающихся, их индивидуальные достижения. Преимущества такой системы рассмотрены в кандидатской диссертации В. В. Воронова, который полагает, что четко определенное поле учебных заданий (обязательных и по выбору) имеет балльную градацию. Достижение заранее заданного и известного обучающимся уровня автоматически означает получение соответствующей итоговой отметки. По мнению автора, такая система позволяет обучающемуся видеть свои учебные достижения и проблемы, активно влиять на свою оценку, получать итоговую отметку не только по знаниям, но и по труду, гарантировать себе определенную итоговую отметку [5, с.12].

Таким образом, обратная педагогическая связь в дистанционном обучении имеет свои особенности по сравнению с традиционным, является направляющим фактором в прогнозировании, проектировании, конструировании и корректировании образовательного процесса, а также показывает его результативность. Поэтому одна из важных задач преподавателя состоит в расширении и совершенствовании методов, обеспечивающих обратную связь, повышение объективности поступающей обратной информации в целях эффективного управления дистанционным обучением.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Корнев, А. А.* Обратная связь в обучении и педагогическом общении / А. А. Корнев [Электронный ресурс] // Rhema. Рема. – 2108. – № 2. – С. 112–127. – Режим доступа : <https://rhema-journal.com/Rema-2-2018.pdf>. – Дата доступа : 15.09.2020.

2. Романенкова, Д. Ф. Методы педагогического контроля качества учебной деятельности в системе дистанционного обучения / Д. Ф. Романенкова // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Педагогические науки. Образование. – 2013. – Т. 5. – № 1. – С. 121–126.
3. Корнилов, Д. Е. Сравнительный анализ адаптивной и классической модели тестирования / Д. Е. Корнилов // Перспективы развития информационных технологий. – 2014. – № 19. – С.119–124.
4. Дмитриева, Е. Н. Содержание оценки качества дистанционного обучения в вузе / Е. Н. Дмитриева, Г. В. Курицына // Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – 2015. – № 6. – Режим доступа : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25390133>. – Дата доступа : 15.09.2020.
5. Воронов, В. В. Педагогические возможности рейтинговой накопительной системы оценивания учебных достижений школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Воронов; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб., 2010. – 23 с.

The article discusses the features of pedagogical feedback in the context of using remote control platforms for the educational process, analyzes its types and functions, as well as difficulties that distort the reliability of incoming feedback on the effectiveness of training. Methods that provide feedback in distance learning are also presented, and ways to improve the effectiveness of using such feedback methods as online testing and rating are shown.

Поступила в редакцию 12.10.2020

*Психология***Т. Л. Валуйская****СТРАТЕГИИ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ
НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ**

Стратегии представляют собой устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом. Студенты второго курса эффективнее, чем первокурсники, конструируют и применяют стратегии вербального интеллекта. Стратегический компонент вербального интеллекта развивается у студентов в первые два года обучения значительно интенсивнее на родном языке, чем на иностранном. Ведущая стратегия вербального интеллекта на родном языке взаимосвязана с аналогичной ведущей стратегией на иностранном языке. Студенты 1 и 2 курсов, владеющие понятийной стратегией вербального интеллекта на родном языке, более успешны в изучении иностранного языка.

Проблема развивающего эффекта современного образования может быть поставлена и в определенной мере решена с опорой на субъектно-стратегический подход. Работа в этом направлении представляется очень перспективной. Дело в том, что стратегии, которые по сути являются способами деятельности, хорошо поддаются наблюдению и изучению. Не зря Ги Лефрансуа описывает их как *инструменты* переработки информации [1]. Т. А. Дворникова и С. Н. Костромина утверждают, что стратегии включают *устойчивый комплекс действий*, целенаправленно организованных субъектом [2, с. 280]. В других исследованиях стратегия соотносится с процессом принятия решения. Как отмечает В. А. Моляко: «Мы “внешне” регистрируем стратегию как магистральную траекторию деятельности по нахождению искомого (своего рода вектор “главного, решающего удара”, если прибегнуть к “милитаризации” понятия). Другими словами, стратегия выстраивает в своеобразном хаосе образов и понятий траекторию воссоздания ответа – мыслительного поиска решения в виде той или иной конструкции» [3, с. 15]. Считаем, что указанные особенности познавательных стратегий позволяют представить их в виде моделей и осознанно включить в содержание обучения.

В стратегиях объединяются алгоритмический и эвристический компоненты: они одновременно устойчивы и вариативны. Реальную познавательную деятельность личности нельзя заранее запланировать и смоделировать в мельчайших деталях, так как ее процессуальная составляющая, тесно связанная с проявляющимися «здесь и теперь» внутренними и внешними условиями, часто не менее важна, чем достижение результата. Другими словами, оптимальные, эффективные стратегии не просто выбираются из имеющегося у личности набора или репертуара, но гибко приспособляются к текущей ситуации, а иногда и полностью формируются в ходе реальной учебно-познавательной деятельности. Стратегичность предполагает динамичность организации познания, многообразие путей, приводящих к цели. При этом репрезентация цели также может изменяться по ходу деятельности.

Проведенные нами ранее экспериментальные исследования показали, что интеллектуально-инициативные обучающиеся, создающие в креативном поле наиболее эффективные стратегии, обладают не только широким репертуаром способов деятельности, но и более высоким уровнем когнитивного развития, а также стремлением к самоактуализации.

Стратегия является не только инструментом деятельности, но и ресурсом личности, одним из показателей индивидуальности. «Это именно тот случай, когда мы можем говорить об индивидуальных различиях в продуцировании и использовании одних и тех же стратегий – например, стратегии поиска аналогов, которая, будучи однотипной для многих стратегий этого рода, тем не менее в каждом отдельном случае будет отличаться своеобразием, неповторимостью, обусловленными именно конкретными возможностями каждого» [4, с. 57].

Согласимся с утверждением А. А. Плигина, что стратегии являются глубинными познавательными структурами, обеспечивающими приращение познавательных способностей, а также их индивидуализацию. Следовательно, развивая стратегический компонент познавательной деятельности обучающихся, можно добиться значительных результатов в обучаемости и компетентности. Важно, что рефлексия в отношении собственных познавательных стратегий и их сравнение с нормативными (т.е. заданными для усвоения) стратегиями позволяют учащемуся стать субъектом собственного учения и развития, приобрести авторскую позицию, осознанно выстроить индивидуальную образовательную траекторию [5]. Безусловно, речь идет о метакогнитивных процессах, которыми автор предлагает насыщать учебно-познавательную деятельность. С. М. Халин указывает, что источником мышления является окружающий мир, а источником метапознания является собственный мир человека, его представления, возникающие в процессе решения задач или анализа процесса решения задач. Сознание контролирует практическую деятельность, а метапознание – деятельность самого познания, придавая ему новое качество, осуществляет понимание особенностей собственной деятельности [6].

В практике преподавания иностранного языка одной из самых признанных является концепция Ребекки Оксфорд. Автор представляет таксономию учебных стратегий, разделив их на две большие группы: *основные* и *вспомогательные*. Стратегии запоминания, когнитивные и компенсаторные стратегии входят в группу основных; метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии включаются в группу вспомогательных [7, р. 14–15]. Е. Г. Якушева и А. Н. Яковлева пишут, что «такие стратегии, как создание ментальных связей группированием, ассоциациями или контекстуализацией, применение картинок или звуков при семантизации, относятся к стратегиям запоминания новой информации. Когнитивные стратегии должны поддерживать понимание и производство речевых высказываний с использованием приемов индуктивных и дедуктивных умозаключений, сопоставительного анализа. Компенсаторные стратегии способны помочь при нехватке языковых знаний (например, компенсируют недостаточный набор лексических

и грамматических средств). К ним можно отнести догадку о значении, обращение к родному языку, мимику и жесты. Метакогнитивные стратегии в схеме Оксфорд отвечают за координацию учебного процесса, предполагая планирование, контроль и оценивание. Регуляции эмоций при изучении иностранного языка служат аффективные стратегии. Социальные стратегии включают в себя по данной классификации сотрудничество с другими и способность к сопереживанию» [8, с. 34].

Отметим, что концепция Р. Оксфорд лишена научной строгости (что, кстати, признает и сама ее автор). Так, например, стратегии запоминания – один из видов когнитивных стратегий, компенсаторные и аффективные стратегии – показатели преобладающего вклада в стратегию личностного компонента, а социальные стратегии – результат приспособления познающего к социальной ситуации (буквально – человек в ситуации). Трудно согласиться с тем, что компенсаторные стратегии являются основными, а метакогнитивные – вспомогательными. Нужно понимать, что реально используемые учащимися стратегии могут одновременно принадлежать к нескольким группам. Тем не менее, классификация Ребекки Оксфорд позволяет преподавателю-практику акцентировать внимание на важных психологических аспектах: ведущей роли памяти (особенно рабочей) в усвоении иностранного языка, необходимости управления эмоциональным состоянием, широкими возможностями компенсации недостающих знаний и навыков, осознании и индивидуализации используемых приемов, динамичности социального контекста усвоения и применения иностранного языка.

М. Эрман и Р. Оксфорд в совместном исследовании группы взрослых обнаружили, что успешность изучения иностранного языка (английского) значимо взаимосвязана только с применением когнитивных стратегий. Все остальные виды стратегий (запоминание, компенсация, метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии) не имеют существенной взаимосвязи с мастерством [9].

Таким образом, концентрация нашего внимания на стратегиях вербального интеллекта, относящихся, по классификации Р. Оксфорд, к стратегиям запоминания и когнитивным, представляется обоснованной.

Вопрос о роли интеллекта в освоении иностранного языка также далек от окончательного решения. Как отмечает Е. В. Гаврилова, среди наиболее значимых когнитивных факторов усвоения второго языка выделяют вербальный интеллект и рабочую память. Многие специалисты объясняют индивидуальные различия в усвоении второго языка успешностью применения вербальных мыслительных операций – анализа, синтеза, вербальных аналогий [10]. Тем не менее, взрослые часто терпят неудачи при изучении иностранных языков в тех аспектах, которые легко даются маленьким детям, хотя преимущество в уровне интеллекта на стороне взрослых. Интерпретация результатов экспериментального исследования Эми Финн (Amy Finn) с соавторами из Института исследований мозга при Массачусетском технологическом институте [11] была изложена в материале «Интеллект назвали

помехой для изучения иностранных языков». Хотя речь в оригинальной статье идет, на наш взгляд, скорее о произвольном интеллектуальном контроле, высокий уровень развития которого у взрослых препятствует имплицитному научению иностранному языку. Тем не менее, вопрос о роли интеллекта в усвоении иностранного языка остается дискуссионным.

Под *интеллектом* будем понимать способности человека мыслить, принимать решения, целесообразно использовать свои ресурсы для успешного выполнения деятельности. Добавим, что «интеллект – это не столько способность человека обучаться или мыслить в рамках концептуальных систем, с которыми он уже знаком, сколько его способность обучаться и мыслить в рамках новых концептуальных систем, которые могут потом влиять на уже существующие структуры знаний» [12, с. 66].

Говоря о вербальном интеллекте, мы имеем в виду те интеллектуальные способности, которые формируются, проявляются и определяются при оперировании речевым материалом. А. П. Лобанов рассматривает вербальный интеллект как форму организации ментального опыта субъекта, как интегрированную структуру ментальных репрезентаций. Вербальный интеллект, согласно исследованиям автора, состоит из двух относительно независимых факторов: абстрактного и конкретного. «Конкретный интеллект более тесно связан с комплексом оперативной памяти и внимания, абстрактный интеллект – с пространственной ориентацией в структуре флюидного интеллекта. В целом структуры факторов вербального интеллекта являются результатом аналитико-синтетической умственной деятельности, функционирующей в сложно-структурированном ассоциативно-категориальном континууме» [13, с. 4]. Интерпретируя воззрения А. П. Лобанова, отметим, что абстрактный интеллект обуславливает преобладание *понятийной* стратегии (установление иерархии понятий, применение содержательных обобщений), а конкретный – *ассоциативной* стратегии переработки информации (объединение элементов в ситуации по внешнему сходству, смежности во времени и пространственному расположению и т.п.). Ассоциативная стратегия вербального интеллекта в онтогенезе появляется раньше, чем понятийная.

Логичным в контексте нашего исследования выглядит применение экспериментальной методики «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова [14, с. 54–57]. Эта методика включает ряд важных параметров. Во-первых, в качестве стимульного материала в ней используются понятия. Во-вторых, она базируется на аудиальном способе предъявления слов, которые подлежат запоминанию. Количество таких слов – 18, что значительно превышает объем рабочей памяти. В-третьих, установка на запоминание и последующее воспроизведение материала сопровождается необычной инструкцией: после прослушивания списка нужно молча отдохнуть 2 минуты, а затем записывать слова, объединяя их по три (что требует развитого внутреннего плана действий, умения ориентироваться на несколько условий одновременно). В-четвертых, критерий объединения слов в триады студенты также должны найти или выработать самостоятельно. При этом существуют два норматив-

ных способа структурирования материала: ассоциативный (связь по смежности, например, *яблоко, яблоня, сад*) и понятийный (отнесение к одному классу, например, *яблоня, дуб, лиственница*). Однако студентам не сообщается о том, как конкретно нужно группировать слова для запоминания. Создание групп слов по ассоциативному признаку – показатель продуктивности конкретного или практического интеллекта, понятийных группировок – абстрактного или теоретического. Если слово было использовано, его уже нельзя записать в другую триаду в рамках одной серии, так что приходится делать выбор. Список слов диктуется 5 раз. После каждого предъявления студенты за две минуты должны записать все триады, которые они запомнили, и убрать из поля зрения эти записи. Таким образом, методика эксперимента объединяет два ведущих фактора успешного усвоения иностранного языка (вербальный интеллект и рабочую память) и моделирует процесс сложной интеллектуальной деятельности субъекта, связанной с выработкой оптимальной стратегии мышления /обучения как на родном, так и на иностранном (английском) языке.

Выборка исследования включает студентов-лингвистов 1 и 2 курсов в количестве 100 человек. Студентов первого года обучения, изучающих иностранный язык на профессиональном уровне – 50 человек, студентов второго года обучения – также 50 человек. Исследование организовано сравнительным методом. Сначала материал предъявлялся на русском языке. Спустя месяц – на английском языке в тех же группах.

Обратимся к результатам исследования на родном языке. Воспроизвести не просто длинный ряд слов, а упорядочить их в соответствии с самостоятельно выработанным критерием (который, к тому же, должен быть релевантным задаче) после однократного кратковременного предъявления – это сложная задача. Однако 60 % испытуемых 1 курса и 70 % второкурсников смогли представить хотя бы одну тройку слов, сгруппированных по ассоциативному или понятийному признаку, уже в первой серии. Остальные студенты воспроизвели как минимум по 3 слова, но это были группировки в соответствии с эффектом края (либо 3 первых, либо 3 последних прозвучавших стимула). Таким образом, нерелевантность группировок слов для запоминания после первого предъявления связана с их недостаточным осмыслением и, вероятно, с произвольным запоминанием. Также встречаются варианты группировки слов по 2 (т.е. неполные триады) и запоминание таким способом как минимум четырех слов-стимулов, что соответствует объему рабочей памяти (3–4 несгруппированных элемента).

Безусловно, на иностранном языке выполнить задание по запоминанию и одновременной группировке 18 слов студентам младших курсов было труднее. После первого предъявления составить и запомнить хотя бы одну триаду смогли 24 % студентов 1 курса и 50 % студентов 2 курса. Наиболее часто составлялись и воспроизводились следующие триады. При ассоциативной стратегии: *garden – apple – apple – tree*. При понятийной стратегии: *garden – forest – park*.

Таким образом, после первого года обучения в лингвистическом университете существенно возрастает количество студентов, способных обнаруживать и применять релевантные стратегии вербального интеллекта на лексическом материале иностранного (английского) языка при однократном предъявлении. Этот прирост на иностранном языке является более существенным, чем на родном языке.

При сравнении результатов, полученных на основе пяти серий группировки и запоминания слов-стимулов на родном (русском) языке студентами 1 и 2 курсов, были выявлены следующие различия:

1. У студентов 1 курса преобладает ассоциативная стратегия вербального интеллекта (средние значения количества записанных в пяти сериях триад: А (ассоциативных) = 5,2; П (понятийных) = 2,8), а у студентов 2 курса – понятийная стратегия (средние значения: А = 3,3; П = 7,2);

2. У студентов второго года обучения продуктивность абстрактного вербального интеллекта в 2,5 раза выше, чем у студентов первого года обучения; также выше стратегичность и продуктивность вербального интеллекта в целом.

3. Студенты 2 курса эффективнее конструируют и применяют стратегии вербального интеллекта, чем студенты 1 курса.

При сравнении результатов, полученных на основе пяти серий группировки и запоминания слов-стимулов на иностранном (английском) языке студентами первого и второго года обучения, были выявлены следующие закономерности:

1. Студенты-лингвисты 1 курса преимущественно затрудняются в выполнении заданий на запоминание и одновременную группировку 18 слов на английском языке даже после пятикратного прослушивания (средние значения: А = 1,0; П = 2,1), а студенты 2 курса в целом демонстрируют лучшие результаты (средние значения: А = 3,3; П = 3,1).

2. У первокурсников преобладает понятийная стратегия вербального интеллекта, а студенты 2 курса обе стратегии применяют в равной мере.

3. На втором году обучения у студентов-лингвистов стратегичность и продуктивность вербального интеллекта на иностранном языке выше, чем на первом году получения высшего образования.

Полученные результаты были подвергнуты корреляционному анализу. Так как распределение признаков близко к нормальному, мы применили коэффициент линейной корреляции Пирсона. Было выявлено, что ведущая стратегия вербального интеллекта на родном языке взаимосвязана с аналогичной ведущей стратегией на иностранном языке. Для ассоциативной стратегии: $r = 0,566$ при $p < 0,001$. Связь умеренная, прямо пропорциональная. Чем выше уровень продуктивности запоминания при ассоциативной группировке слов на русском языке, тем выше и на английском. Коэффициент детерминации $r^2 = 0,32$ (объясняет 32 % дисперсии). На 32 % успешность ассоциативной группировки слов на английском языке объясняется достижениями ассоциативной стратегии на русском языке. Для понятийной стратегии: $r = 0,469$ при $p < 0,01$. Эта взаимосвязь также умеренная, она

демонстрирует, что чем выше уровень продуктивности запоминания при понятийной группировке слов на русском языке, тем выше и на английском. Коэффициент детерминации $r^2 = 0,22$ (объясняет 22 % дисперсии).

Студенты, успешно вырабатывающие и использующие понятийную стратегию вербального интеллекта на родном языке, более успешны в изучении иностранного языка на младших курсах ($r = 0,442$ при $p < 0,01$). Что касается применения понятийной стратегии вербального интеллекта на английском языке, то она слабо коррелирует с успешностью изучения иностранного языка ($r = 0,254$ при $p < 0,05$). Коэффициент детерминации r^2 показывает, что около 19,5 % дисперсии успешности изучения иностранного языка может быть объяснено формированием и использованием понятийной стратегии группировки лексики на русском языке, и только 6,5 % – понятийной стратегии на английском языке. В целом продуктивность вербального абстрактного интеллекта важна для успешного обучения студентов на младших курсах, а продуктивность конкретного интеллекта не оказывает на эту успешность существенного влияния.

Таким образом, студенты 2 курса эффективнее, чем первокурсники, конструируют и применяют стратегии вербального интеллекта. Стратегический компонент вербального интеллекта развивается у студентов значительно интенсивнее на родном языке, чем на иностранном. При этом особое значение приобретает понятийная стратегия вербального интеллекта. На иностранном языке от первого ко второму году получения высшего образования в приоритете развития оказывается ассоциативная стратегия.

У значительной группы студентов (30 %) сохраняется тенденция к опоре на произвольное запоминание в ущерб интеллектуальной обработке материала для группировки. Так как запоминание при этом осуществляется успешно, можно считать это обстоятельство выраженной индивидуальной особенностью памяти данных студентов.

Студенты, успешно вырабатывающие и использующие понятийную стратегию вербального интеллекта на родном языке, более успешны в изучении иностранного языка на младших курсах.

Стратегии, которые студенты применяют на родном языке, взаимосвязаны с аналогичными стратегиями на иностранном языке. Но они не переносятся напрямую из русского языка в английский. Констатируя общность интеллектуальных механизмов стратегий родного и иностранного языков, необходимо обратить внимание на важность работы по выявлению условий, препятствующих эффективному применению понятийных группировок материала на иностранном языке. Формируя персональную стратегию вербального интеллекта на иностранном языке, студенты младших курсов как будто бы оказываются в более раннем периоде познавательного развития. Подобно младшим школьникам, они опираются на конкретный интеллект, объединяя слова-понятия преимущественно на основе ситуативной общности. В процессе выработки стратегий абстрактного интеллекта понятийное мышление на иностранном языке оказывается в зоне ближайшего развития и может считаться важной задачей следующего периода обучения в университете.

Субъектно-стратегический подход будет реализован при условии, что студенты научатся осознавать сущность, структуру и условия применения различных интеллектуальных стратегий и делать выбор, опираясь на собственные сильные стороны и условия ситуации, а в дальнейшем – выходить за пределы ситуации, проявляя интеллектуальную инициативу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лефрансуа, Ги*. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
2. *Дворникова, Т. А.* Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестн. С.-Петерб. ун-та. – 2007. – Вып. 4. – С. 278–284.
3. *Моляко, В. О.* Проблеми функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Вид-во «Фенікс», 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 16. – С. 7–19.
4. *Моляко, В. А.* Проблема психології творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 20–21 мая 2013 г., Санкт-Петербург. – СПб., 2013. – С. 54–61.
5. *Плигин, А. А.* Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования: автореф. дис.... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. А. Плигин. – М., 2009. – 56 с.
6. *Халин, С. М.* Познание и метапознание (проблемы типологического единства) / С. М. Халин. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 244 с.
7. *Oxford, R.* Language learning strategies: what every teacher should know / R. Oxford // The University of Alabama : Heinle&Heinle Publishers, 1990. – 342 p.
8. *Якушева, Е. Г.* Понятие «учебные стратегии» в освоении иностранного языка в зарубежных исследованиях / Е. Г. Якушева, А. Н. Яковлева // Извест. Волгоград. гос. пед. ун-та, 2018. – С. 32–36.
9. *Ehrman, M.* Cognitive plus: correlations of language learning success / M. Ehrman, R. Oxford // Modern Language Journal, 1995. – V.79. – P. 67–89.
10. *Гаврилова, Е. В.* Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты: современные перспективы исследований / Е. В. Гаврилова // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 4. – С. 30–38.
11. *Finn, A. S.* When It Hurts (and Helps) to Try: The Role of Effort in Language Learning / A. S. Finn [etal] // PLoS One, 2014. – V. 9(7). – Mode of access : www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4105409. – Date of access : 17.02.2018.
12. *Sternberg, R. J.* (1987). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence / R. J. Sternberg . – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987. – V. XVI . – 411 p.
13. *Лобанов, А. П.* Ментальные репрезентации как критерий интеллектуального развития обучающихся : автореф. дис.... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. П. Лобанов. – Минск, 2014. – 46 с.

14. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов – Минск : Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.

We have found the leading verbal intelligence strategies in native and foreign languages to be interconnected. First- and second-year students who possess verbal intelligence conceptual strategy in their native language have shown more success in learning a foreign language.

Поступила в редакцию 26.10.2020

О. В. Иванов

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ И ЕГО СВОЙСТВ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

За многие годы в психологии была сформирована полноценная теоретико-эмпирическая база, с разных сторон характеризующая феномен внимания. В то же время при более глубоком анализе общепринятых (особенно в отечественной психологии) положений, а также попытке связать между собой разные аспекты познавательной деятельности становятся заметными некоторые противоречия, затрагивающие как сущность явления, так и вопросы его возникновения и функционирования. Учитывая актуальность внимания в жизни человека, решение названных проблем представляется важным для современной психологии в плане формирования теоретического фундамента, лежащего в основе познавательной сферы личности.

В основе всей сознательной жизни человека лежит такой феномен, как внимание, обычно рассматриваемый в отечественной психологии как один из познавательных процессов. Термин *процесс* в данном случае недостаточно адекватно отражает суть явления: традиционно понимая под процессами ограниченные в плане локализации и длительности явления, мы, вероятно, имеем дело с почти не прекращающейся психической активностью, включающей целый ряд различных процессов и характеризующейся сложной мозговой организацией.

В первую очередь, на актуальность проблемы указывает большое число публикаций в психолого-педагогической литературе с констатацией различных проблем в возрастном развитии: в частности, это касается рассеянности и неспособности сосредоточиться на учебном материале. Проблемы внимания проявляются и в сложных дефектах (расстройствах) возрастного развития, наиболее известный из которых – синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). О важности внимания в жизни живых организмов говорит и его биологическая универсальность: даже насекомым присущи механизмы, напоминающие механизмы преднамеренного внимания, имеющие место у человека [1].

В проведенных под нашим руководством исследованиях, опирающихся на общепринятые в отечественной психологии положения, также получены указания на актуальность проблемы и необходимость целенаправленной работы по устранению выявленных недостатков за счет формирования определенных умений и навыков.

Так, например, в работе А. Д. Десницкой, исследующей особенности внимания младших школьников, в котором приняли участие 40 учащихся 4 класса средней школы, были получены данные, свидетельствующие о связи учебной успеваемости и отдельных свойств внимания, выявленных на основании теста Бурдона («Корректурная проба»), теста Пьерона-Рузера и методики «Числовой квадрат». В частности, автором была отмечена слабая корреляция между успеваемостью и уровнем переключаемости внимания, между успеваемостью и концентрацией внимания, а также умеренная корреляция между успеваемостью и устойчивостью внимания.

Похожие результаты были получены в исследовании Е. Вольф, также проведенном под нашим руководством. В нем была выявлена умеренная взаимосвязь между успеваемостью студентов 2 курса языкового учреждения высшего образования и уровнем избирательности внимания.

Некоторые авторы рассматривают внимание как важный компонент профессиональной компетенции. В частности, в методике выявления профессионально важных качеств специалистов системы «Человек-техника» оно составляет отдельную шкалу оценки [2].

Учитывая актуальность рассматриваемой проблемы, а также ее сложный структурный характер, неудивительно, что она составляет один из сложных разделов психологической науки. Проблемы в изучении внимания становятся заметны уже при попытке найти адекватное для данного явления определение: его комплексный характер неизбежно приводит к тому, что ни один исследователь не в состоянии предложить универсальное определение, с которым бы согласился научный мир. Пока можно лишь признать общее положение, в котором постулируется проблема избирательности выбора [3].

В русскоязычной литературе часто встречается определение внимания как «направленности и сосредоточенности сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального» (З. И. Клычникова, 1983; М. И. Чеховских, 2003). Главный недостаток данного определения в том, что оно неизбежно приводит к смешению двух понятий: внимания и *сознания*. Возникает логичный вопрос: чем тогда они отличаются друг от друга? В этой связи П. Я. Гальперин справедливо замечает, что «мы просто заменяем слова, не раскрывая ничего нового, ... теряем внимание как некую специфическую особенность психической жизни. Мы тогда должны честно говорить: никакого внимания нет, а есть уровни бодрствования, активации» [4, с. 279].

В более поздних работах можно заметить постепенный уход от проблемы сознания с заменой его понятием «психическая деятельность». Так, например, в учебнике А. Г. Маклакова внимание определяется как «направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном» [5, с. 354]. Однако и этот подход не решает проблему: к уже существующим и без того расплывчатым терминам *направленность* и *сосредоточенность* добавляется еще одно новое понятие *психическая деятельность*, что, как справедливо отмечает П. Я. Гальперин, приводит к появлению отдельных феноменов, имеющих право на такое же независимое существование, как и сам термин *внимание* [4].

Чтобы найти более адекватное определение к рассматриваемому феномену, необходимо в первую очередь понять его сущность, что неизбежно приводит к большому числу различных теорий, не решая, однако, основной вопрос о том, чем внимание отличается от сознания. М. Eysenck приводит одну из точек зрения, согласно которой внимание связано лишь с выбором необходимого стимула, в то время как сознание на основе этого выбора позволяет сформировать определенную картину [3]. В осуществлении выбора могут играть важную роль и подсознательные процессы [6]. Если не затрагивать последний случай, вопрос разграничения данных понятий остается, однако, открытым: не совсем понятно, как можно сделать выбор в пользу того или иного стимула (при условии равнозначности внешних характеристик наличных стимулов), не сформировав для себя какой-либо картины этих стимулов.

Сложность изучаемого явления проявляется и в наличии целого ряда классификаций видов внимания. Так, например, с точки зрения цели внимание можно разделить на *внешнее* и *внутреннее*. Если первое направлено на окружающие предметы и явления, то второе – на собственные мысли и намерения. По мнению некоторых исследователей, внутреннее внимание также включает когнитивный контроль, позволяющий в условиях ограниченных ресурсов делать выбор в пользу определенной альтернативы [7].

Распространение (особенно в западной психологии) получает концепция *совместного внимания*, представляющего собой «уникальную для человека способность координировать внимание с партнером по общению...», которое, по мнению ряда исследователей, играет фундаментальную роль в обучении, языковой деятельности, а также в функционировании сложных социальных навыков в течение всей жизни [8, p. 269].

В русскоязычной психологической литературе чаще всего можно встретить классификацию видов внимания в зависимости от использования в его процессе волевых усилий (*непроизвольное, произвольное, слепопроизвольное*). Произвольное внимание также иногда именуют *преднамеренным*, а непроизвольное – *непреднамеренным*. Термины *преднамеренное/непреднамеренное* представляются нам более адекватными, позволяя избежать вовлечения в проблему внимания не менее сложной и спорной проблемы воли и означая лишь наличие либо отсутствие интенции при протекании данного процесса. В противном случае возникает вопрос того, насколько обоснованно относить к произвольному вниманию целый ряд проявлений сознательной деятельности.

Например, если рассматривать типичную ситуацию из школьной жизни, когда учащийся в ходе урока сознательно слушает объяснения учителя, ожидая за это поощрения либо избегая наказания, мы имеем дело с явно неволевым усилием, а потому определение *произвольное* внимание по отношению к нему представляется не вполне уместным.

В данной связи нет ничего удивительного в том, что западные исследователи нечасто обращаются к изучению произвольного/непроизвольного внимания, ориентируясь в большей степени на наличие либо отсутствие

интенции в поведении субъекта. К этим аспектам обращался, в частности, классик американской психологии У. Джеймс, разграничивая *активный* и *пассивный* виды внимания и подчеркивая важность последнего в процессе обучения [9]. Данная концепция получила развитие в более поздних исследованиях, в которых отмечается сложный характер взаимодействия между этими видами внимания [10].

Вероятно, в силу соответствия задачам советской образовательной парадигмы (*заставить учиться, уделяя внимание не тому, что интересно, а тому, что нужно*) в отечественной психолого-педагогической литературе успел прижиться стереотип о необходимости развития произвольного внимания. Предложено немало программ и учебных комплексов, содержащих упражнения, якобы позволяющие сформировать данный вид внимания [11; 12]. Известные авторы часто опираются на опыт педагогов, который, на их взгляд, свидетельствует об успешности использованных стратегий. К сожалению, отсутствие убедительных эмпирических данных не позволяет приблизиться к подлинно научному пониманию сущности изучаемой проблемы и дать достаточно обоснованный ответ на вопрос о том, какова природа преднамеренного внимания, насколько в нем проявляются факторы наследственности и среды. На самом же деле у большинства авторов данная проблема сводится либо к формированию личностных качеств, обуславливающих проявления преднамеренного внимания (например, внимательности), либо к созданию условий, способствующих проявлению данного вида внимания (например, наличию косвенных интересов, осознанию долга и обязанности в выполнении данной деятельности, отчетливому пониманию конкретной задачи и т.д.).

Как следствие отмеченных недостатков, в ряде публикаций можно увидеть наличие явных противоречий. Например, как отмечает автор одной разработки по развитию внимания [13], «многие проблемы неуспеваемости учащихся начальной школы связаны с физиолого-психологическими особенностями развития детей данного возраста. В частности, внимание младших школьников характеризуется произвольным, неустойчивым, кратковременным характером... Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает учеников, без всяких усилий с их стороны». В данном случае автор, признавая наличие биологически обусловленных возрастных ограничений в плане внимания, в то же время предлагает закрыть на них глаза в пользу требований школьной программы, не аргументируя данный выбор объективными эмпирическими данными.

Многие отечественные исследователи пытаются подойти к решению проблемы внимания с точки зрения изучения его свойств. В широком плане данная категория включает основные закономерности процесса, находящие выражение в индивидуальных особенностях (хотя, как показывает анализ источников, на данный момент четкого критерия выделения этих свойств не существует). Обычно в отечественной психологии выделяются 5 свойств внимания: *концентрация, устойчивость, объем, распределение* и *переключение* (иногда также выделяются *направленность, избирательность* и др.)

Можно встретить попытки связать отдельные свойства с успешностью в отдельных видах деятельности, что, в свою очередь, находит выражение в появлении ряда программ, включающих задания для развития тех или иных свойств внимания. Как отмечают авторы одной работы, «возможна систематическая тренировка свойств внимания... которые в той или иной степени детерминируются основными свойствами нервной системы. Природная слабость последних может накладывать некоторые ограничения на развитие свойств внимания. Но природные предпосылки – не единственный фактор детерминации свойств внимания. Для “свойств-навыков” (таких, как распределение и переключение внимания) немаловажную роль играет и обученность; поэтому именно распределение и переключение можно и нужно тренировать в первую очередь» [14, с. 72].

Другой коллектив авторов [15; 16] на основе лишь корреляционного анализа делает выводы о роли разных свойств внимания в функционировании данного процесса. Авторы еще одной статьи (опять же на основе корреляционного анализа) делают вывод о том, что у неуспевающих и успевающих школьников в основе их успеваемости лежат разные свойства внимания, а в целом «...успешность обучения зависит от характера взаимосвязей между отдельными свойствами внимания – тесноты этих связей и того, какое именно свойство занимает ведущее положение в корреляционной структуре свойств внимания» [17, с. 36]. Убедительных экспериментальных аргументов в пользу приведенных точек зрения авторами, однако, не приводится.

Признавая, что некоторые свойства внимания (например, объем) являются объективно ограниченными [18] и даже при большом желании не поддаются значительному изменению, вопрос о возможности корректировки других, так же, как и их роли в общем процессе внимания, представляется более чем спорным и требующим дальнейшего изучения. Интересно отметить, что в западной психологии некоторые качества внимания и вовсе рассматриваются не как свойства, а, скорее, как виды внимания. В частности, выделяется *focused (selective) attention*, т.е. избирательное внимание (то, что в отечественной психологии принято рассматривать как концентрацию), *divided attention* (т.е., распределенное внимание или распределение) и *sustained attention* (т.е., устойчивое внимание или устойчивость).

Серьезный недостаток многих работ, на наш взгляд, заключается и в том, что целостный процесс внимания как бы искусственно разбивается на ряд изолированных процессов, которые пытаются изучать разные авторы и на которые даже пытаются оказывать воздействие, не учитывая при этом целостный характер всего механизма, взаимосвязанность составных частей не только между собой, но и с другими компонентами познавательной сферы личности. Такой же несостоятельной представляется попытка определить значение каждого из данных свойств в ходе осуществления конкретной деятельности. В данном случае нетрудно заметить упрощенческий подход, лишенный под собой какого-либо серьезного эмпирического фундамента. По этой же причине трудно говорить о наличии адекватных методик изучения отдельных сторон данного явления. Наивно предполагать, что тесты, предназначенные, казалось бы, для оценки отдельных свойств внимания, будут

достаточно валидны сугубо для оценки каждого из этих свойств, не испытывая влияния со стороны других свойств и процессов. Это косвенно признают и авторы одной из работ, отмечая, что «... внимание как целостное явление предполагает проявление отдельных его свойств во взаимосвязи друг с другом и можно говорить об общей внимательности индивида. Различное сочетание отдельных свойств внимания у разных людей создает индивидуальное своеобразие внимания человека... » [15, с. 76].

То же самое касается и предлагаемых упражнений для развития определенных свойств внимания: если в результате их использования и улучшаются какие-то параметры внимания, то говорить о том, что изменения относятся именно к данному свойству преждевременно. Более того, есть экспериментальные предпосылки полагать, что любое задание, нацеленное на развитие внимания, так или иначе скажется на функционировании других познавательных процессов (в частности, памяти и мышления).

В этой связи актуальны экспериментальные данные, полученные N. Lavie, доказывающие изначальную зависимость осознанного выделения стимулов от других познавательных процессов, в частности, памяти и мышления [19]. С. Jennings в данном случае говорит о внимании «сверху-вниз» или *top-down attention* в отличие от процессов более низкого уровня, лишенных связи с интересами субъекта [20]. Полученные данные ставят также под сомнение устоявшуюся точку зрения, согласно которой внимание выступает как «сквозной процесс»: как мы видим, внимание также сильно нуждается в памяти или мышлении, как память и мышление необходимы для функционирования внимания. В итоге же напрашивается логичный вывод о том, что мы имеем дело не столько с развитием внимания, сколько с общим когнитивным совершенствованием (с доминированием у субъекта тех или иных сторон познавательной сферы) и даже становлением личности с ее потребностями и мотивами [20; 21; 22].

В свете сказанного следует затронуть и проблему отвлечений внимания, которые, вероятно, также следует рассматривать как важный механизм данного явления [23]. Известны случаи, когда именно благодаря отвлечениям человек успешнее справляется с поставленными задачами. Говоря о тренировке внимания, наивно полагать, что педагог сможет добиться его полной концентрации от учащихся. Как показал достаточно оригинальный эксперимент, проведенный J. Reason, когда, даже несмотря на установку правильно отвечать на поставленные вопросы, после определенного числа экспериментальных проб при условии появления намека на узнавание, человек дает ложный ответ, быстро приходящий на ум, вместо того, чтобы лучше проанализировать исходные стимулы и предложить более выверенный, правильный ответ [24]. Безошибочное выполнение подобных заданий требует не только повышенного расхода умственной энергии для концентрации, но и адекватного вклада со стороны других познавательных процессов.

Таким образом, проблема внимания в психологии продолжает сохранять свою актуальность. Несмотря на обилие публикаций и кажущееся согласие

по ключевым аспектам проблемы на данный момент трудно говорить о решении спорных вопросов, которые становятся более очевидными при глубоком изучении данного явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Nityananda, V.* Attention-like processes in insects / V. Nityananda // *Proceedings: Biological Sciences.* – 2016. – Vol. 283. – P. 1–9.
2. *Райгородский, Д. Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – С. 585–591.
3. *Eysenck, M.* Cognitive psychology. A student's handbook / M. Eysenck, M. Keane. – London ; N.Y. : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2015. – 638 p.
4. *Гальперин, П. Я.* Лекции по психологии: учеб. пособие для студ. вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Университет, 2002. – 400 с.
5. *Маклаков, А. Г.* Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2016. – 583 с.
6. *Ran, G.* Prediction and unconscious attention operate synergistically to facilitate stimulus processing: An fMRI study / G. Ran [et al] // *Consciousness and Cognition.* – 2016. – Vol. 44. – P. 41–50.
7. A Taxonomy of External and Internal Attention / M. Chun [et al] // *Annual Review of Psychology.* – 2011. – Vol. 62. – P. 73–101.
8. *Mundy, P.* Attention, Joint Attention, and Social Cognition / P. Mundy, L. Newell // *Current directions in psychological science.* – 2007. – Vol. 16, No. 5. – P. 269–274.
9. *James, W.* Writings, 1878–1899 / W. James. – N.Y. : Library of America, 1992. – 1212 p.
10. *Yantis, S.* Control of visual attention / S. Yantis // *Attention* / ed. by Н. Pashler. – Hove : Psychology Press, 1998. – 407 p.
11. *Локалова, Н. П.* 120 уроков психологического развития младших школьников: психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I–IV классов: в 2 ч. / Н. П. Локалова. – Ч. I. Книга для учителя. – 3-е изд. – М. : Осъ-89, 2006. – 272 с.
12. Развивающие задания и упражнения для подготовки к школе [Электронный ресурс] / logiclike.com. – Режим доступа : <https://logiclike.com/podgotovka-k-shkole/zadaniya-uprazhneniya>. – Дата доступа : 04.09.2020.
13. *Кривкова, И. В.* Средства, формы и методы формирования внимания учащихся начальных классов на уроках [Электронный ресурс] / Социальная сеть работников образования «Наша сеть». – Режим доступа : <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2012/03/28/sredstva-formy-i-metody-formirovaniya-vnimaniya>. – Дата доступа : 04.09.2020.
14. *Ермолаев, О. Ю.* Внимание школьника / О. Ю. Ермолаев, Т. М. Марютина, Т. А. Мешкова. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
15. *Тамбиев, А. Э.* Исследование обобщенной оценки внимания / А. Э. Тамбиев, С. Д. Медведев // *Вопросы психологии.* – 2000. – № 4. – С. 76–78.

16. *Тамбиев, А. Э.* Динамика развития основных свойств внимания в детском возрасте / А. Э. Тамбиев [и др.] // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 76–78.
17. *Марютина, Т. М.* О связи свойств внимания и успеваемости у учащихся вторых классов / Т. М. Марютина, Т. А. Мешкова, Н. В. Гавриш // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 36–44.
18. *Mathot, S.* Visual attention and stability / S. Mathot, J. Theeuwes // Philosophical Transactions – Royal Society Of London Series B Biological Sciences. – 2011. – No. 1564. – P. 516–527.
19. *Lavie, N.* Perceptual load as a necessary condition for selective attention / N. Lavie // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance. – 1995. – Vol. 21, nr. 3. – P. 451–468.
20. *Jennings, C.* Attention and perceptual organization / C. Jennings // Philosophical Studies: An International Journal for Philosophy in the Analytic Tradition. – 2015. – Vol. 172, nr. 5. – P. 1265–1278.
21. *Jennings, C.* The subject of attention / C. Jennings // Synthese : An International Journal for Epistemology, Methodology and Philosophy of Science. – 2012. – Vol. 189, nr. 3. – P. 535–554.
22. *Nanay, B.* Attention and perceptual content / B. Nanay // Analysis. – 2010. – Vol. 70, nr. 2. – P. 263–270.
23. *Cohen, M.* When Attention Wanders: How Uncontrolled Fluctuations in Attention Affect Performance / M. Cohen, J. Maunsell // The Journal of Neuroscience. – 2011. – Vol. 31(44). – P. 15802–15806.
24. *Reason, J.* Cognitive underspecification: its variety and consequences / J. Reason // Experimental slips and human error: Exploring the architecture of volition / B. J. Baars (Ed.). – Boston, MA : Springer US, 1992. – P. 71–93.

The problem of attention has a long and rich history of psychological research. Over the many years that have passed since it first became visible, a full-fledged theoretical and empirical base has been established that has helped researchers gain a greater understanding of the phenomenon. A deeper analysis of the established post-Soviet scientific framework as well as attempts to connect different aspects of cognitive activity reveal noticeable contradictions relating to the essence of attention and its functioning. Resolving these issues is in our opinion especially important for modern psychology, helping to build a sound theoretical foundation that underlies the functioning of a person's cognitive sphere.

Поступила в редакцию 10.09.2020

О. В. Курыло

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕБЕ У СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема создания педагогических условий для формирования положительного отношения студентов к учебе. Проанализированы основные формы существования и проявления отношения, а также характеризуются его основные

параметры. Сделан акцент на том, что для характеристики процесса усвоения опыта, накопленного человечеством, используют два близких, но не синонимичных понятия: *учение и учебная деятельность*.

В современном постоянно развивающемся мире образование играет огромную роль. От его качества зависит не только уровень благосостояния общества, но и экономическая – а зачастую и политическая – обстановка в стране. На протяжении почти двух десятилетий государства Евразийского континента демонстрируют тенденцию к интеграции образовательных систем. Республика Беларусь не осталась в стороне и 14 мая 2015 г. Беларусь стала участницей Единого пространства высшего образования (ЕПВО) и, соответственно, Болонского процесса. Республика Беларусь проявляла в последнее время значительный интерес к Болонским преобразованиям, происходящим в Европейском пространстве высшего образования.

Стоит отметить, что нормативно-методическая компетентностная модель подготовки белорусского выпускника была соотнесена с принципами и рекомендациями Болонского проекта. Главными характеристиками выпускника любого образовательного учреждения являются его компетентность и мобильность. В этой связи акценты при изучении учебных дисциплин переносятся на сам процесс познания, эффективность которого полностью зависит от познавательной активности самого студента.

Одной из главных задач высшей школы является воспитание у студентов устойчивого положительного отношения к учебе, обеспечения его перехода в личностное качество. Проблема отношения нашла широкое отражение в психологии. Отношение можно охарактеризовать как взаимосвязь между социальными сообществами и их качествами, возникающими в процессе совместной деятельности. А. Ф. Лазурский разделял человеческую психику на эндопсихику и экзопсихику и рассматривал их отдельно: с одной стороны – способности, а с другой отношение [1]. Отношение также определяется как внутренняя позиция в оценке окружающей действительности другого человека, самого себя, как специфическая форма психического отражения действительности.

Проблема психологических отношений впервые была проанализирована А. Ф. Лазурским, который рассматривал психологические (субъективные) отношения человека как структурные компоненты его личности. Исследователь выделил 15 групп отношений. Он отмечал, что «индивидуальность человека определяется не только своеобразием его внутренних психических функций вроде особенностей памяти, внимания, воображения и т.д., но и во многом его отношением к окружающим явлениям» [1, с. 22].

Понятие *отношение* используется как базовая категория в теории отношений, разработанной В. Н. Мясищевым, который считает, что «психологическое отношение в развитом виде представляет собой целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [2, с. 110–111].

Исследуя систему отношений личности, В. М. Мясищев четко разграничил такие понятия, как *психические отношения* и *психологические отношения*. Суть психических отношений заключается в переживании приятного или неприятного как реакции на внешние влияния, они характеризуются произвольностью реагирования на свойства объектов, которые отображаются. Качественно психические отношения характеризуются определенной модальностью (положительной, отрицательной, амбивалентной, нейтральной).

Благодаря воле как механизму осознанной регуляции психической деятельности человека психические отношения превращаются в психологические, которые свойственны только человеку. Психологические отношения личности В. М. Мясищев рассматривал как целостную структуру, в которой роль «основного отношения» отводится потребностям. Степень удовлетворения определяет напряжение психологического отношения, что выражается в переживаниях и чувствах.

Эмоциональные отношения психолог рассматривает как чувства. В структуру психологических отношений В. М. Мясищев включает и оценку, которая формируется на основе этических, эстетических, юридических и других критериев поступков, поведения и жизнедеятельности людей.

Обосновывая теоретические положения о сущности психологических отношений, исследователь проанализировал виды отношений, дал типологию людей и установил их личностные связи, исследовал развитие отношений и их формирование [3].

Анализ психологических исследований позволяет утверждать, что не существует единого мнения об определении категории «отношение». Так, С. Г. Рубинштейн рассматривает отношения как направленность личности, как переход мотивов, порождаемых стечением обстоятельств, в устойчивые личностные отношения; В. А. Ядов трактует отношения как позицию [4]; К. А. Абульханова-Славская рассматривает отношения как совокупность отношений, действий, восприятия и переосмысления личностью этих отношений [5]; В. В. Богословский анализирует отношение с точки зрения его взаимосвязи с волей, эмоциями, интеллектом; Н. П. Зубаль рассматривает отношения как своеобразное психическое образование в структуре личности; Д. Н. Узнадзе – как установку [6]; Г. И. Щукина анализирует отношение во взаимодействии с познавательными интересами, которые возникают в связи с положительным отношением к тому или иному объекту [7].

Исследуя проблему отношения личности с позиций личностно ориентированного воспитания, Д. Бех [8] называет категорию «отношение» ключевой относительно процесса формирования и развития личности, поскольку с ее помощью раскрывается становление смысловой связи, единства человека и мира, самого содержания этого единства: будет ли она морально-конструктивной или деструктивной по отношению к индивиду. Включаясь в социальную жизнь, ребенок вырабатывает определенные собственные внутренние отношения. В личностно ориентированном воспитательном процессе важно, чтобы эти отношения перешли в личностные ценности. То есть при этих условиях соблюдение определенных нравственных норм становится ценным для человека само по себе, без каких-либо условий.

Отношение существует и проявляется в трех формах: рациональной, эмоциональной и поведенческой деятельности.

Форма рациональная – это сфера сознания человека. Для того чтобы сформировалось отношение к объектам окружающего мира, необходимо иметь представления о явлениях, событиях, ценностях и осознавать их.

Эмоциональная форма предполагает восприятие любого знания, любого действия и поступка сквозь призму эмоционального строя личности, чувств, которые вызывают явления окружающего мира.

В форме *поведенческой деятельности* отношения существуют и проявляются, поскольку знания о мире, их эмоциональная оценка неизменно приводят к определенному типу действий и поступков (сознательных, осознанных действий). Поведение как система поступков реально проявляет сущность личности, то есть систему ее отношений к окружающему миру. Отношение не является первоначальным свойством человека, которое присуще ему имманентно. Оно – продукт индивидуального развития. По мере роста и формирования психического отражения формируется и отношение.

Отношение студента развивается, проявляется в его делах и поступках, которые, в свою очередь, имеют динамический характер.

С целью рассмотрения понятия *отношение к учебе* в качестве определенного рода деятельности человека необходимо раскрыть термины *деятельность* и *обучение*.

Сущность человека как целостной системы проявляется в характере и направленности ее деятельности. Характеризуя преобразующий характер деятельности, А. Н. Леонтьев подчеркивал, что реальным базисом личности является совокупность ее многообразных деятельностей [9, с. 185].

Сформулированный С. Л. Рубинштейном принцип единства сознания и деятельности стал основным в методике определяющей разработку теоретических основ психолого-педагогических наук. Психику студента следует изучать в процессе воспитания и обучения.

Во время обучения студент включается в различные виды деятельности: он овладевает знаниями, умениями и навыками, у него формируются основные черты личности, возникают и развиваются потребности, интересы, склонности, чувства, мотивы. В процессе деятельности развиваются общие специальные способности, усваиваются нравственные понятия, приобретается жизненный опыт, формируется отношение к учебе как социальной ценности.

Для характеристики процесса усвоения опыта, накопленного человечеством, используют два близких, но не синонимичных понятия: *учение* и *учебная деятельность*.

Первое из них более широкое, так как овладение знаниями, умениями и навыками может происходить в различных видах деятельности (предметной, трудовой и других), в том числе и в учебной. Однако только в учебной деятельности овладение этими знаниями, умениями и навыками выступает как прямая цель.

Учебная деятельность – это синтетический вид деятельности, включающий в себя элементы всех ее других видов – познавательной, преобразующей, ценностно ориентированной.

В широком смысле слова *учение* – это познавательная деятельность учащихся, которая направлена не только на усвоение знаний, умений, но и на раскрытие в учащихся их человеческих возможностей духовного обогащения через познание мира.

Учение как познавательная деятельность является одним из видов воспитывающей деятельности. Ее цель – формирование отношения к познанию, обучению, сотрудничеству с другими людьми в процессе учения. В познавательной деятельности развиваются умственные способности, расширяется круг знаний, закладываются основы мировоззрения, отношения к реальному миру.

В процессе учения происходит количественное и качественное наращивание двух параллельных процессов: первый – накопление знаний о мире, умений, навыков и их применение на практике; второй – процесс формирования отношений к приобретенным знаниям, умениям и навыкам.

Отношение в учебной деятельности вступает во взаимодействие с потребностями в знаниях, познавательными интересами, мотивами, эмоциями и способностями личности. Отношения, которые складываются в учебной деятельности, имеют многозначный объектно-субъектный и субъектно-объектный характер, поэтому они являются неоднородными по своим внутренним связям, приобретают особую сложность в образовательном процессе. Все многообразие отношений в этом процессе можно представить в таких параметрах:

- отношения объектно-субъектного плана, в которых оказывается влияние объекта (действительности) на субъект (деятеля);
- отношения субъект-объектного плана, в которых главным образом выступает влияние субъекта (деятеля, личности) на объект (или действительность, или на человека) с целью преобразования, изменения отношений объекта;
- отношения субъект-субъектного плана, когда в учебно-познавательной деятельности происходит «сложение сил» преподавателя и учащихся, которые действуют в одном направлении;
- отношения субъект-субъектные, которые, в свою очередь, могут быть направлены и на себя, на самооценку, самоанализ, и на преобразование того, что подлежит улучшению или корректировке.

Таким образом, в учебной деятельности у студента формируются отношения к себе, к другим участникам деятельности, знаниям и средствам их получения, которые в совокупности и образуют отношение к учебе, реализуемое в основном через эту деятельность, как отношение к содержанию и методам обучения, преподавателю, учебному учреждению.

Говоря о необходимости воспитания у студентов положительного отношения к учебе, необходимо выяснить сущность этого отношения как предмета воспитания и педагогические подходы к его формированию.

В качестве предпосылки учебной деятельности выступает широкая направленность активности студента, то психическое состояние, которое называют потребностью в учении. Отношение по своей природе категория избирательная: человек сам на основании имеющихся знаний и опыта, интересов и способностей выбирает привлекающее его отношение к предметам, явлениям и событиям окружающей действительности. Избирательная обращенность обучающихся к различным сторонам обучения имеет положительную окраску, отражает интерес студентов к учебной деятельности.

Также необходимо отметить, что в условиях развития мультикультурных процессов крайне актуальной становится задача нового прочтения смыслов образования, которые, превращаясь в систему социальных взаимодействий, обуславливают необходимость более полного понимания роли самого образования во всех странах мира. Являясь ведущим ресурсом современного развития, образование выступает важнейшим фактором усиления специфических связей и отношений между государствами, направленных на расширение возможностей оптимального развития каждого из них. Оно является той областью социальности, которая наиболее чутко реагирует на происходящие в мире изменения, наиболее полно способна отражать и демонстрировать качество трансформации современности, ускорять или тормозить развитие миграционных процессов, в которых в равной степени заинтересованы все государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лазурский, А. Ф.* Классификация личностей / А. Ф. Лазурский. – Л., 1924. – 3-е изд. – 386 с.
2. *Мясищев, В. Н.* Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека / В. Н. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – М. : АПН РСФСР, 1960. – Т. 2. – С. 110–125.
3. *Мясищев, В. Н.* Некоторые вопросы психологии отношений человека / В. Н. Мясищев // Ученые записки ЛГУ, 1956. – № 214. – С. 3–10.
4. *Ядов, В. А.* Социологическое исследование: методология, методы / В. А. Ядов. – Самара: Самар. ун-т, 1995. – 331 с.
5. *Абульханова-Славская, К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
6. *Узнадзе, Д. Н.* Психологическое исследование / Д. Н. Узнадзе. – М. : изд-во АПН СССР, 1966. – 245 с.
7. *Щукина, Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 203 с.
8. *Бех, И. Д.* Воспитание личности / И. Д. Бех. – Кн. 1: Личностно-ориентированный подход: теоретико-технологические основы. – М. : Просвещение, 2003. – 278 с.
9. *Леонтьев, А. Н.* Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 391 с.

The article deals with the problem of creating pedagogical conditions for developing the students' positive attitude to learning. The main forms of existence and manifestation of the relationship are analyzed, and its main parameters are also characterized. The emphasis is made on the fact that to characterize the process of assimilating the experience accumulated by humanity, two close, but not synonymous concepts are used: «learning» and «learning activity».

Поступила в редакцию 11.11.2020

Ж. Б. Манкевич

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ ПО ИЗУЧЕНИЮ НЕОПРЕДЕЛЕННОГО АРТИКЛЯ НА ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ (на материале английского языка)

В статье представлено авторское видение модели по изучению неопределенного артикля в английском языке на пропедевтическом этапе, которое базируется на учете психологических особенностей когнитивной деятельности поздних билингвов, познающих иноязычное грамматическое явление сквозь призму имеющегося лингвистического опыта в родном языке, приняв в качестве ведущего универсальное понятие «единичности».

Вопрос о функциональных свойствах английского артикля является одним из самых сложных аспектов грамматики и приобретает особое значение в связи с растущими потребностями в преподавании английского языка как средства международного общения. В учебной литературе основное внимание уделяется системному подходу, который объясняет выбор артикля исключительно лексико-грамматическими свойствами имени существительного [1]. В то же время практика обучения английскому языку указывает на потребность поиска иных, более эффективных способов объяснения сущности такого грамматического явления, как артикль. Перспективным видится использование междисциплинарного подхода.

Предметом нашего научного интереса являются психологические и лингвистические механизмы реконструкции иноязычной картины мира поздними билингвами в процессе изучения неопределенного артикля в английском языке на пропедевтическом этапе. В ходе проведения исследования преследовалась цель: на основе комплексного изучения природы неопределенного артикля в английском языке разработать экспериментальную модель комплекса упражнений для указанного этапа обучения с учетом особенностей когнитивной деятельности поздних билингвов, познающих данное иноязычное грамматическое явление сквозь призму имеющегося лингвистического опыта в родном языке, приняв в качестве ведущего универсальное понятие единичности. Основными методами исследования явились когнитивный и категориальный методы, связывающие существование артиклей с когнитивным процессом категоризации англоязычного мира, а также теоретическое моделирование.

Методологической базой исследования послужили: деятельностный подход (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); функциональный подход к обучению грамматической стороне речи (И. Л. Бим, А. В. Бондарко, Е. И. Пассов, Г. В. Перфилова, И. А. Федотова); концепция планомерно-поэтапного формирования умственных действий с учетом теории управления (П. Я. Гальперин, Т. В. Габай, А. В. Запорожец, Л. Ф. Обухова, Н. Ф. Талызина); теория речевой деятельности (Н. И. Жинкин, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Т. В. Ахутина); основные положения когнитивной психологии (У. Найссер, Б. М. Величковский) и когнитивной лингвистики (У. Чейф, Л. Талми).

Изучая сущность артикля в английском языке, можно взять за основу учение В. Гумбольдта о внутренней форме языка. Согласно его учению, различные языки являются различными мировидениями и специфику каждого конкретного языка обуславливает «языковое сознание народа», на нем говорящего [2]. Следовательно, чтобы оптимально быстро овладеть, например, грамматической стороной нового языка, принципиально важно научиться видеть окружающий мир глазами носителей этого языка, т.е. построить иную картину мира. В этом случае любое, даже самое сложное лингвистическое явление может показаться достаточно простым и закономерным.

В настоящей статье представлен несколько нетрадиционный взгляд на сущность неопределенного артикля в английском языке. Как известно, любое изменение представлений о явлении оказывает влияние на стиль деятельности преподавателя при объяснении на занятии, а также на успешность обучаемых при усвоении предлагаемого материала. При этом отметим, что на скорость и качество усвоения учебной информации принципиально влияет специфика организации обучения на стартовом этапе. И если речь идет о людях со сложившейся системой родного языка, то прием механического заучивания явлений иностранного языка называть эффективным не приходится. Здесь более целесообразным видится когнитивный путь: от построения иноязычной концептуальной картины мира к языковой. Непременным «мостом» на этом пути должно служить *сознательное* постижение человеком внутренней формы иноязычного грамматического явления (в нашем случае – неопределенного артикля) посредством учебного диалога (рассуждений и выводов вслух); постепенное связывание семантического аспекта феномена с функциональным, и в конечном счете – закрепление его в коммуникативно направленных упражнениях. При подобном способе работы с грамматическим материалом мы разграничиваем два понятия: мышление на иностранном языке и возможность мысленного самослежения (с включением отработанного механизма корректировки в случае необходимости).

При изучении иностранного языка поздними билингвами родной язык выступает у них в качестве механизма мышления для перехвата своей собственной деятельности по овладению новой грамматической системой. Поэтому то, что мы открываем, изучая язык – это и есть, по Г. Гийому, «механизмы перехвата», схватывания мышлением самого себя [3], чем

собственно и занимается психосистематика, исследующая не отношения языка и мышления, а определенные и готовые механизмы, которыми располагает мышление для контроля собственной внутренней или эксплицитной вербальной деятельности. И если язык представляет собой систему средств, которые «порождены» мышлением для мгновенного перехвата своей собственной деятельности, то изучение языка опосредованно приводит нас к познанию мышления вербального. Любая речевая деятельность в своей основе имеет реально протекающие психические процессы [3].

Процесс усвоения грамматики иностранного языка не однороден. Он включает несколько ступеней, к которым можно отнести следующие:

- восприятие (непосредственно чувственное ознакомление с материалом);
- мышление (активная переработка полученного материала);
- запоминание (сохранение полученной и обработанной информации);
- применение знаний на практике [4].

Указанные этапы в полной мере соотносятся с процессом усвоения неопределенного артикля в английском языке – грамматического явления, чуждого носителям русского языка.

Мир, нас окружающий, носит объективный характер, но воспринимается он субъективно не только каждым отдельно взятым человеком, но и отдельно взятым языковым сообществом. Одно и то же мысленное содержание находит выражение в различных формах языкового кода: через реконструкцию понятий и категорий происходит построение языковой картины мира. Иными словами, объективная реальность одинакова, а вот языковые средства ее описания (фонетические, лексические, грамматические) разнятся. Так, неопределенный артикль сам по себе не имеет концептуального поля: он активизирует концептуальное поле существительного. И грамматическое значение тоже не самостоятельное. Большинство ученых считают, что оно не является предметом мысли: мышление оперирует образами, представлениями, концептами.

Одной из проблем при изучении грамматики иностранного языка является неумение обучающегося «сделать грамматическое значение предметом мысли», т.е. научиться связывать уже имеющиеся знания и представления с новым грамматическим кодом. По нашему мнению, однажды постигнув данную «процедуру» при изучении нескольких грамматических тем иностранного языка, индивид сможет успешнее овладеть языком как системой, поскольку научится сам его понимать и интерпретировать (например, в области грамматики). В этом плане крайне важен *пропедевтический* (стартовый) этап, когда, обучающегося необходимо убедить в том (при помощи специально разработанной системы упражнений), что изучение иностранного языка не является непосильной задачей, более того, при правильно организованной (самоорганизованной) системе учебной деятельности данный процесс не только достаточно прост, но и увлекателен. Заметим, однако, что убеждение со стороны преподавателя должно быть организовано так, чтобы обучающийся рассматривал его как собственную идею.

Мы считаем, что, положив в основу системы учебной деятельности механизмы реконструкции языковой картины мира, максимально опирающиеся на прошлый лингвистический опыт индивида, можно кардинально повлиять на успешность овладения знаниями в области иностранного языка. Отметим также, что предлагаемая нами система учебной деятельности берет за основу специально выделенные алгоритмы построения новой языковой картины мира по определенной модели, пользоваться которыми необходимо научить человека, изучающего иностранный язык. Уже устоявшиеся понятия в области родного языка и способы оперирования ими составляют ядро содержательного компонента данных алгоритмов; используется естественный процесс мышления поздних билингвов: родной язык – это фундамент, иностранный – надстройка, известные понятия – строительный материал новых понятий, и не важно на каком языке.

Предлагаемый путь подразумевает овладение грамматической стороной иностранного языка через рассуждения и выводы на родном языке – активное мышление: обучающийся рассуждает вслух по усвоенному алгоритму и приходит к определенному заключению (форме). Возникает эффект «самостоятельного открытия», а то, что добыто собственным трудом, как известно, усваивается прочнее. Осознание посильности, успешности, безусловно, служит мотивирующим фактором в образовательном процессе.

Формирование убеждения о посильности любого действия, как отмечалось нами ранее, определяется корректностью организации стартового этапа. Поскольку мы ставим на первое место значение *единичности* в рамках семантического поля неопределенного артикля, то и начинать работу с ним считаем необходимым с объяснения того, что артикль *a* произошел от древнеанглийского числительного *æn* (один), и поэтому всегда прямым или косвенным образом передает значение *единичности*, некоей «штучной» оформленности. Обучаемому сообщается, что неопределенный артикль *a/an* произошел от древнеанглийского числительного *один*, и, соответственно, может употребляться только с *исчисляемыми* существительными в *единственном* числе; его внутреннее значение: *один, какой-то неопределенный, любой*.

Прежде всего, обучаемым предлагается разделить предложенные существительные на исчисляемые и неисчисляемые; при этом формулировка задания понятна всем: «Разделите существительные на те, которые можно посчитать и которые нельзя». Безусловно, разряды исчисляемых и неисчисляемых существительных в русском и английском языках не всегда совпадают. Такие примеры на пропедевтическом этапе отсутствуют.

Упражнения под номерами 2 и 3 также направлены на освоении учащимися понятия исчисляемости: необходимо из предложенного списка вычеркнуть в первом случае существительные, которые поддаются «штучному» подсчету, а во втором – наоборот. Сформированные на первом этапе восприятия грамматического явления навыки его распознавания создают необходимые психологические предпосылки для овладения новыми, более

сложными видами деятельности по восприятию и распознаванию изучаемого явления, а последние, в свою очередь, обеспечивают переход восприятия на новую более высокую ступень развития.

Вторая группа упражнений направлена на закрепление понятия единичности в неопределенном артикле. Это задания типа: «Вместо пропусков вставьте числительное *one*, если существительное исчисляемо»; «Зачеркните числительное *one*, если оно не может передать значение ‘один’». Третья группа упражнений еще ярче подчеркивает сему единичности неопределенного артикля в английском языке, которая ярко проявляется в выражении мер *времени, расстояния, веса, количества*. Это задания типа: «Переведите выделенные словосочетания с артиклем *a/an* на русский язык»; «Переведите словосочетания на английский язык, используя артикль *a/an* в значении ‘один’ там, где это возможно».

На следующем этапе работы (4-я группа упражнений) с неопределенным артиклем сообщается, что он *может* употребляться с *неисчисляемыми* существительными (с точки зрения грамматики), но в объективной реальности мы уже имеем дело с исчисляемой сущностью, например, *a milk* ≠ ‘молоко’ как белая жидкость, которую добывают путем доения коз, коров, лошадей и др. животных и употребляют в пищу. *A milk* – это уже *порция* молока (стакан, чашка и т.п.), а порции можно посчитать. Поэтому в единственном числе уже используется артикль *a*; *to drink* ‘пить’, а вот *a drink* – это может быть уже некая порция напитка, например, глоток, 25 граммов и т.п. После приведенного объяснения обучаемым предлагается задание: «Догадайтесь о значении исчисляемых существительных, образованных от неисчисляемых (обозначающих вещество) при помощи неопределенного артикля *a/an*».

Интересные изменения могут происходить с абстрактными существительными, которые в первоначальном виде, конечно же, являются неисчисляемыми, например, было *beauty* – стало *a Beauty*. Во втором случае слово можно перевести как ‘красотка, красивая девушка’, совершенно очевидно, что существительное стало исчисляемым, и на это указывает неопределенный артикль *a*.

Таким образом, используя неопределенный артикль с названиями веществ в английском языке, мы придаем им значение ‘одна порция’, а абстрактные существительные могут персонифицироваться. Подобный семантический эффект приобретает использование артикля *a* с некоторыми глаголами, например, *a drink, a talk, a bite*. Далее делаем логическое заключение: нет артикля в единственном числе, значит – это вещество (или действие); есть неопределенный артикль – значит это предмет, сделанный из этого вещества (употребляемый в речи впервые) или «порция» действия.

Мы также можем использовать неопределенный артикль *a* в случаях, когда: а) речь идет о каком-либо *sorte*, виде еды: *They give a good coffee here*; б) существительное обозначает объект, который сделан из конкретного материала или вещества: *I couldn't find an iron in the shop*.

Четвертая группа упражнений на пропедевтическом этапе включает также задание: «Подчеркните однократность действия, образовав словосочетания по образцу *to have + a + noun*» и переведите их на русский язык. Подобные устойчивые словосочетания передают *однократность* действия.

В ходе выполнения подобных упражнений индивид «заставляет» себя усвоить такие основные значения неопределенного артикля, как *единичность, неопределенность* и *предметность*. К нему приходит осознание того, что неопределенный артикль выступает в роли маркера единичной расчлененности значения существительного.

На этапе завершения работы с неопределенным артиклем мы предлагаем следующее упражнение: «Догадайтесь о значении существительных, образованных от прилагательных при помощи неопределенного артикля *a/an*», типа *Russian – The Russian – a Russian*. Данное упражнение может служить подготовительным этапом к продолжению работы над темой «Артикль в английском языке».

Для того чтобы сформировать навыки симультанного (одномоментного) распознавания нового явления (а именно в этом и заключается конечная цель введения нового материала, лексического или грамматического), следует использовать систему заданий и упражнений, при выполнении которых имеет место напряженная аналитическая деятельность, на которую, собственно говоря, мы и опирались в ходе выполнения разработанной системы упражнений. Эта деятельность, по мнению Б. И. Додонова, должна носить целенаправленный характер, зависящий от характера самих заданий [5]. Говоря о значении упражнений, И. М. Сеченов отмечал, что их отсутствие делает владение материалом возможным лишь в потенции [6]. Поэтому разработка системы заданий и упражнений, используемых на первом этапе восприятия иноязычного материала, имеет приоритетное значение для постепенного преобразования потенциальных возможностей восприятия и опознавания изучаемого материала в активное владение им. При этом необходимо помнить, что именно от этих заданий, их логичности, строгой целенаправленности зависит конечный успех всей работы.

При разработке экспериментальной модели системы упражнений по формированию навыков симультанного восприятия рассматриваемого иноязычного лексико-грамматического материала в основу была также положена концепция П. Я. Гальперина о поэтапном формировании навыков и умений, суть которой заключается в том, что навыки и умения не образуются сразу, необходимо обучение, которое продолжается до тех пор, пока скорость восприятия не будет совпадать со скоростью опознавания. Навык представляет собой цепь условных рефлексов, которые легко автоматизируются [7]. Цели автоматизации рефлекса и подчинены все упражнения разработанной нами системы.

Необходимо также подчеркнуть, что обязательным условием работы с грамматическим материалом по употреблению в речи неопределенного артикля в нашем случае является *учебный диалог*, благодаря которому препо-

даватель имеет возможность проследить (при необходимости корректировать) ход мыслей обучающегося. К тому же данный прием отвечает основным законам психологии усвоения нового: человек склонен проговаривать вслух новую сложную информацию, прежде чем она станет объектом внутренней речи. Образец рассуждений обучаемый получает заранее, отклонение от заданного алгоритма рассуждения не допускается, что позволяет более эффективно работать не только индивидуально, но и в группе. Практически это означает внедрение в образовательный процесс заданий по наблюдению, идентификации и анализу функционирования неопределенного артикля в роли маркера единичности, а также организацию самостоятельной и совместной работы обучаемых по выдвижению и обоснованию гипотез, обобщающих особенности поведения изучаемых явлений в речи.

Таким образом, проведенное нами исследование в области психологии обучения иностранным языкам позволило разработать экспериментальную модель системы упражнений по изучению неопределенного артикля в английском языке, основанную, прежде всего, на динамическом, функциональном представлении языкового явления. Данная система учитывает особенности когнитивной деятельности позднего билингва, познающего иноязычное грамматическое явление сквозь призму имеющегося лингвистического опыта в родном языке. Подобная модель, как нам видится, позволяет шаг за шагом реконструировать языковую картину мира носителя английского языка посредством универсальных концептов, среди которых центральное место при изучении темы «Артикль» мы отводим единичности. В основе качественного обучения употреблению в речи неопределенного артикля лежит осознание характера взаимоотношений между языком, мышлением и окружающим миром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Долгина, Е. А. Артиклевые формы имени существительного в когнитивно-грамматической категоризации современного английского языка : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04 / Е. А. Долгина. – М., 2010. – 55 с.
2. Гумбольдт, В. Учение о внутренней форме языка / В. Гумбольдт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.sites.google.com/site/vgumboldt/ucenie-o-vnutrennej-forme-azyka>. – Дата доступа : 01.05.20.
3. Гийом, Г. Новейший философский словарь / Г. Гийом. – Режим доступа : <https://megalektsii.ru/s23314t3.html>. – Дата доступа : 12.01.20.
4. Гальскова, Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. – М. : Аркти, 2003. – 189 с.
5. Додонов, Б. И. Процесс узнавания грамматического материала / Б. И. Додонов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://search.rsl.ru/ru/record/01006122194>. – Дата доступа : 15.02.20.
6. Снежко, Д. И. Артикль и коммуникативная лингвистика / Д. И. Снежко // Вестн. МГЛУ. Сер. 1. Филология. – 2009. – № 3 – С. 37–43.

7. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.med24info.com/books/psihologiya-kakobektivnaya-nauka-pod-red-a-ipodolskogo-m-izdatelstvo-institut-prakticheskoy-psihology>. – Дата доступа : 12.03.20.

The article presents the author's vision of the model of teaching the indefinite article in English at the propaedeutic stage based on the account of psychological features of cognitive activity of late bilinguals who learn a foreign language grammatical phenomenon through the prism of existing linguistic experience in their native language. The universal concept of "singularity" is taken as the leading one.

Поступила в редакцию 16.09.2020

Шнаревич Л. Г.

КОММУНИКАТИВНАЯ МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема мотивации к изучению иностранного языка. Экспериментально изучается взаимосвязь коммуникативной мотивации с успешностью иноязычной речевой деятельности. Делается вывод о том, что высокий уровень развития коммуникативной мотивации является важным фактором успехов студентов в изучении иностранного языка.

Проблема мотивации к изучению иностранного языка в постоянно меняющихся социально-культурных условиях является приоритетной. Регулярно обновляющееся содержание, структура изучаемого материала, внедрение новых технологий и методов обучения, введение новых стандартов и информационно-коммуникационных инноваций значительно влияет на повышение мотивации, однако вопрос остается нерешенным в полной мере.

Изучение мотивации, ее роли, содержания, видов, способов формирования и развития отражено в трудах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, Л. И. Божович, Е. П. Ильина, А. К. Марковой, С. Л. Рубинштейна.

Традиционно в психологии *мотивация* понимается как совокупность внутренних и внешних движущих сил, побуждающих человека действовать специфическим, целенаправленным образом; процесс побуждения себя и других к деятельности для достижения целей организации или личных целей.

Так, И. А. Зимняя определяет мотивацию как «запускной механизм», который вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств, приемов, их упорядочение для достижения целей [1]. Мотивация – душевное состояние, которое побуждает кого-либо к действию, заставляет действовать в определенном направлении и заниматься определенной деятельностью [2, с. 289]; это душевное состояние, которое побуждает, направляет и поддерживает стремление к чему-либо.

Определяя собственную теоретическую позицию, мы придерживаемся точки зрения Е. П. Ильина и рассматриваем мотивацию в качестве динамического образования, как процесс. В данном контексте учебной мотивацией мы считаем выбор обучаемыми учебных целей и активного, целенаправленного участия в образовательном процессе, а также стремление к достижению предполагаемого положительного результата [3].

Если говорить об учебной мотивации, то в системе учебных мотивов переплетаются внешние и внутренние. К внутренним мотивам относится личностное развитие в процессе учения; необходимо, чтобы сам обучающийся захотел что-то сделать и работал над этим, так как истинный источник активности человека находится в нем самом. Внешние мотивы исходят от родителей, педагогов, группы, в которой обучается студент, окружения или общества, т.е. учеба воспринимается как вынужденное поведение и это нередко встречает внутреннее сопротивление со стороны молодежи. И поэтому решающее значение должно придаваться не внешнему нажиму, а внутренним побудительным силам.

Одной из разновидностей внутренней мотивации является коммуникативная мотивация, роль которой возрастает в процессе изучения иностранного языка. В основе этого вида мотивации лежит потребность в общении, основанная на межличностных отношениях, обмене информацией, эмоциями. Однако следует признать, что ситуации, создаваемые на занятиях по иностранному языку, носят достаточно условный характер.

Мы полагаем, что в развитии и поддержании коммуникативной мотивации активная роль должна принадлежать самому обучающемуся, что может проявляться в его активном поиске возможностей использовать иностранный язык. Скорее всего, студенты, имеющие более высокую плотность иноязычного речевого общения, обусловленную высоким уровнем коммуникативной мотивации, будут достигать заметных успехов в овладении иностранным языком.

С целью проверки наших предположений было проведено комплексное исследование коммуникативной мотивации студентов, изучающих иностранный язык. В нем приняли участие 10 студентов 2 курса факультета английского языка. Количество испытуемых определялось исходя из оптимальных размеров фокус-группы.

Метод фокус-группы представляет собой полустандартизованное интервью, проходящее в форме групповой дискуссии, с целью получения от ее участников субъективной информации о восприятии ими различных ситуаций или видов практической деятельности.

В ходе организованной нами дискуссии обсуждался вопрос возможных перспектив практического использования полученных в процессе обучения умений иноязычного речевого общения. Участниками дискуссии были названы следующие возможности реального иноязычного речевого общения: электронная переписка с носителем языка, просмотр текстовых и видеоблогов, сопровождающийся собственными комментариями, поиск собеседника

в приложении Tandem и общение в реальном времени. Кроме того выяснилось, что участники эксперимента (под номерами 10, 4, 6, 7) неоднократно работали в качестве волонтеров, сопровождая иностранных участников различных общественных мероприятий, а также принимали участие в различных конкурсах, связанных с владением иностранным языком.

После дискуссии члены группы приняли участие в исследовании мотивации к изучению иностранного языка и успешности некоторых видов иноязычной речевой деятельности.

В качестве методов исследования нами были использованы вопросник мотивации изучения иностранного языка (автор Н. Т. Ерчак) и вопросник диагностики общительности на иностранном языке (автор Н. Т. Ерчак). Исходя из теоретического анализа литературы, можно заключить, что развитие устной речи протекает по-разному у общительных и малообщительных людей. На этом основании мы полагаем, что уровень общительности, диагностируемый с помощью вопросника Н. Т. Ерчака, можно рассматривать как показатель уровня коммуникативной мотивации.

Кроме того, по итогам зимней сессии нами проводился анализ успеваемости студентов, принимавших участие в основном эксперименте.

Из видов иноязычной речевой деятельности исследовались процессы говорения, чтения и аудирования.

Особое внимание следует обратить на первое задание, предполагавшее исследование процесса говорения, так как именно в нем наиболее полно раскрываются иноязычные речевые умения.

Для оценки инициативной речи испытуемых им предлагалось высказаться по изображенной на карточке ситуации, которые, подбирались для каждого участника индивидуально. Все картинки можно было рассматривать с разных сторон. В инструкции предлагались два возможных варианта описания полученной карточки: самый простой вариант состоял в описании того, что изображено на картинке; второй вариант предполагал использование фантазии и творческого потенциала участников для создания оригинального авторского текста. Таким образом, интерпретация задания имела свободный характер, не было установлено никаких ограничений. Объем высказывания определялся каждым студентом самостоятельно.

С целью оценки результативности высказывания нами были разработаны критерии, которые впоследствии подлежали экспертной оценке. В качестве экспертов выступали преподаватели английского языка, работающие на факультете. Максимальная балльная ометка – десять. Критерии включали:

- логичность высказывания;
- грамматическую правильность;
- творческий характер речи;
- полноту высказывания;
- фонетические ошибки;
- отказ от высказывания.

Что касается самой процедуры, то для подготовки инициативного высказывания давалось 40 минут. Во время ответа каждый участник эксперимента мог использовать свои записи.

В процессе демонстрации вариантов ошибки не исправлялись, они лишь фиксировались в протоколе. Уточняющие вопросы задавались исключительно после завершения эксперимента. Такой подход способствовал созданию благоприятной, эмоционально комфортной атмосферы с целью минимизации фрустрирующих факторов.

В качестве второго задания нами был использован небольшой текст по теме «Защита окружающей среды». Данная тема включена в учебный цикл 1 курса, поэтому мы предполагали, что студенты достаточно хорошо знакомы с лексикой и владеют данной проблемой в целом.

Члены фокус-группы должны были понять содержание и выполнить следующие задания к тексту:

а) просмотреть текст и выделить указанные в нем проблемы окружающей среды;

б) определить, каким является утверждение. Верным или ложным? Если ложное – исправить;

с) высказать свое мнение по теме «Как мы можем сделать нашу планету чище?».

Задания а, б оценивались по 5-балльной системе.

Так как задание с носило творческий характер, его максимальная балльная отметка – десять. При оценивании задания с учитывались следующие критерии:

- творческий подход;
- грамматическая правильность;
- логичность высказывания.

Третьим заданием было исследование восприятия и понимания иноязычной речи на слух. Испытуемым предлагалось просмотреть звуковое видео длительностью около пяти минут следующего содержания:

Lately, strange new things sometimes appeared in the sky. Noisy birds that flew without flapping their wings. One day, something fell from the sky. Xi had never seen anything like this in his life. It looked like water, but it was harder than anything else in the world. He wondered why the gods had sent this thing down to the earth. It was the strangest and most beautiful thing they had ever seen. They wondered why the gods had sent it to them. Pabo got his finger stuck in the thing and the children thought he was very funny. Xi tried the thing out to cure thongs. It had the right shape and weight. It was also beautifully smooth and ideal for curing snakeskin. And Pabo discovered you could make music on it. And every day they discovered a new use for the thing. It was harder and heavier and smoother than anything they'd ever known. It was the most useful thing the gods had ever given them. A real labour-saving device. But the gods had been careless. They had sent only one. Now, for the first time, here was a thing that could not be shared...because there was only one of it. Suddenly, everybody needed it most of the time. A thing they had never needed before became a necessity. And unfamiliar emotions began to stir. A feeling of wanting to own, of not wanting to share. Other new things came. Anger, jealousy, hate and violence. Xi was angry with the gods. He shouted, "Take back your thing! We don't want it! Look at the trouble it brought." The gods did not take it back. He shouted, "You must

be crazy to send us this thing! Take it back!” But he spoke too late and the thing fell on his daughter Dani. Xi carried the thing away from the shelter and buried it. That evening, there was no laughter and no chatter around the family fire. A strange feeling of shame had come over the family...and they were very quiet.

Для проверки понимания усвоенного текста использовались тестовые задания.

В первом тесте были представлены предложения, проговариваемые автором видео. Необходимо было вставить пропущенное слово в каждом из них. Для упрощения задачи первая буква слова была пропечатана. Всего предлагалось тринадцать предложений. Максимальное число баллов за правильные ответы – тринадцать. Каждый правильный ответ оценивался в один балл.

Во втором тесте предлагалось ответить на следующие вопросы:

How did the Coke bottle get to the Bushmen?

What could the thing be used for?

Why did the Bushmen think the Gods had sent the thing to the earth?

Why was it a problem that there was only one of it?

What did the Bushmen ask from the Gods?

What happened with the thing after it fell on his daughter Dani?

Если ответ на вопрос являлся полным, студент получал два балла за вопрос, если ответ был неполным, то он оценивался в один балл. Максимальное количество баллов – двенадцать.

После проведения всех диагностических процедур (исследование мотивации) и выполнения заданий по таким видам иноязычной речевой деятельности, как говорение, чтение и аудирование, мы провели сопоставительный анализ с целью выявления взаимосвязи между мотивацией к изучению иностранного языка и успешностью иноязычной речевой деятельности студентов. Результаты сопоставительного анализа представлены ниже.

Первое задание, которое заключалось в изучении инициативной речи, лучше всех выполнили студенты с высоким и средним уровнем общительности на иностранном языке. К этой группе относятся участники под номерами 3, 4, 10. Их легко побудить к развернутому высказыванию. Объем подобных высказываний составлял в среднем 95 – 110 слов. Ответы отличались логичностью построения и творческим характером; в то время как участники эксперимента с низким уровнем общительности, которую мы понимаем как коммуникативную мотивацию, высказывались стандартно, иногда нелогично, с большим количеством ошибок, используя не совсем адекватную лексику (например, испытуемые 1 и 2). Для студентов, которые наиболее успешно справились с первым заданием, характерно доминирование внутренней мотивации изучения иностранного языка над внешней.

Что касается второго задания, оно предполагало изучение характера понимания иноязычного текста, диагностируемое с помощью выполнения нескольких упражнений по данному тексту. По результатам выполнения всех упражнений подсчитывался общий балл.

В этом виде задания самыми успешными оказались первокурсники с доминированием внутренней мотивации и высоким уровнем общительности при изучении иностранного языка. Это участник под номером 6 (общий показатель 22,6 балла) и под номером 10. Самые низкие результаты продемонстрировали первокурсники с доминированием внешней мотивации и низким уровнем общительности на иностранном языке. Таковыми оказались участник под номером 1 (общий балл 12,7) и под номером 2 (общий балл 7,3).

Третий вид задания предполагал аудирование иноязычной речи. Высший балл опять оказался у студентов с доминированием внутренней мотивации, а также высоким и средним уровнем общительности на иностранном языке. Это участники под номерами 3,4, 6, 10.

К анализу следует добавить, что по результатам дискуссии в фокус-группе можно говорить о высоком уровне коммуникативной мотивации участников фокус-группы под номерами 10, 4,6, 7.

Соотношение результирующего балла успешности иноязычной речевой деятельности, мотивации и общительности на иностранном языке представлено в таблице.

Соотношение результирующего балла успешности иноязычной речевой деятельности, мотивации и общительности на иностранном языке

Испытуемый	Мотивация	Уровень общительности	Общий балл
1	внешняя	низкий	27,1
2	внешняя	низкий	20,3
3	внешняя/внутренняя	средний	26,9
4	внутренняя	высокий	38,4
5	внешняя	средний	30,8
6	внутренняя	высокий	51,6
7	внутренняя	высокий	34,6
8	внешняя/внутренняя	средний	32,7
9	внутренняя	средний	33,8
10	внутренняя	высокий	44,7

Таким образом, можно предположить, что доминирование внутренней мотивации или равная ее представленность как внутренней, так и внешней, а также высокий и средний уровень общительности на иностранном языке (коммуникативная мотивация) способствуют более высокой успешности иноязычной речевой деятельности.

Исследование иноязычной речи студентов с различной мотивацией изучения иностранного языка позволило обнаружить некоторые тенденции.

Следует принимать во внимание тот факт, что данное количество испытуемых недостаточно для окончательных выводов. Однако в прове-

денном исследовании обнаружена устойчивая тенденция, повторяющаяся во всех видах иноязычной речевой деятельности (инициативная речь, аудирование, чтение). Успешность в усвоении языка, готовность к развернутому речевому высказыванию, творческий характер, логичность изложения, грамматическую и лексическую правильность демонстрируют студенты, обладающие доминированием внутренней мотивации с равной представленностью внутренней и внешней мотивации. Аналогичная зависимость прослеживается и между успешностью иноязычной речевой деятельности и общительностью на иностранном языке.

Наш эксперимент показал, что высокий уровень общительности оказался наиболее значимым фактором успешности студентов в процессе говорения, т.е. в инициативной речи. Очевидно, что высокий уровень общительности на иностранном языке, понимаемый нами как коммуникативная мотивация, обеспечивает направленность субъекта именно на практическое использование иностранного языка как средства общения и стимулирует более активную работу в этом направлении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Зимняя, И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
2. *Давыдов, В. В.* Психологический словарь / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1983. – 289 с.
3. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 508 с.

The experiment confirmed that students with a high level of communicative motivation are more successful in all types of foreign language speech activities. The foreign language speech of these students is characterized by fluency and creative character.

It is concluded that a high level of communicative motivation development is an important factor in the students' success in learning a foreign language.

Поступила в редакцию 19.10.2020

*Методика преподавания иностранных языков***С. М. Володько, Т. В. Жмакина****ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ТРЕБОВАНИЕ ВРЕМЕНИ**

Процесс глобализации вызывает потребность в профессиональных кадрах нового уровня. В настоящее время решение данной задачи связывается с интернационализацией высшего образования, которая рассматривается как один из факторов обеспечения международного образовательного сотрудничества и является одной из ведущих тенденций, определяющих ценностные основы функционирования современных учреждений высшего образования (УВО). В статье рассматриваются содержание понятия *интернационализация высшего образования*, основные формы интернационализации, проблемы и перспективы данного процесса в Республике Беларусь. Анализируется опыт ведущих УВО страны в контексте интернационализации образовательной деятельности.

Процесс интернационализации высшего образования является сегодня одним из основных императивов в развитии национальных систем высшего образования и функционировании университетов. Интернационализация высшего образования рассматривается как совокупность всех мер, направленных на формирование интернационального академического сообщества, призванного готовить студентов к функционированию в условиях глобализирующейся среды, и укрепление его потенциала.

Интернационализация высшего образования в европейских УВО первоначально предполагала лишь академическую мобильность студентов и преподавателей (обучение и стажировку в зарубежных странах), обмен знаниями, идеями и т.д. С развитием процессов интернационализации и глобализации экономики и бизнеса перед высшим образованием были поставлены новые задачи. Главная из них – подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в условиях глобального рынка. Основным фактором, стимулирующим необходимость изменений в содержании и организации высшего образования, является стремительно растущий поток информации, который приносит XXI век, это неминуемо приводит к тому, что к моменту окончания учреждения высшего образования знания, накопленные студентами, устаревают и требуют обновления.

Глобализация в сфере экономики перешла в сферу образования путем повышения требований к международному измерению образования и профессиональной подготовке выпускников. Действительно, по мере того как экономические системы стран становятся все более взаимосвязанными, увеличивается значение глобальных и межкультурных навыков и компетенций, связанных с взаимодействием на глобальной арене. Бизнес-сообщество,

ориентированное на деятельность в глобальном масштабе, заинтересовано в сотрудниках с международными компетенциями, владеющих иностранными языками и обладающих основными навыками межкультурного общения с международными партнерами. Интернационализация образования, или глобальное образование направлено на формирование у студентов в процессе обучения глобальной компетенции, необходимой для успешной работы в глобализирующемся обществе. Недостаток в специалистах, обладающих глобальными и коммуникативными компетенциями, приводит к существенным экономическим потерям.

Формирование глобальных и межкультурных компетенций начинает рассматриваться как ключевая цель современного высшего образования.

Современные образовательные технологии, развитие дистанционного образования «растворили» национальные границы, сделав их для образовательных услуг абсолютно прозрачными. Сформировался и продолжает расти единый мировой образовательный рынок, на котором учреждения высшего образования разных стран предлагают свои услуги. Наступил такой этап в развитии мировой системы образования, когда национальная обособленность учреждений высшего образования все больше вступает в конфликт с процессами интернационализации и глобализации. Этот конфликт проявляется в таких проблемах, как признание университетских дипломов, оценок, специализаций, выработка единых международных критериев оценки качества образования и др.

Принято считать, что процесс интернационализации высшего образования имеет несколько основных форм:

- 1) мобильность студентов;
- 2) мобильность преподавателей;
- 3) интернационализация учебных планов;
- 4) транснациональное образование (перемещение через границу институтов и программ и организация зарубежных филиалов, полностью подчиненных главному учебному заведению);
- 5) гармонизация систем высшего образования (создание двухуровневой системы высшего образования, создание европейского стандарта высшего образования, системы перевода зачетных единиц (кредитов) и др.) [1, с. 18].

Исследователь Дж. Найт классифицирует интернационализацию в сфере высшего образования, основываясь на «принципе передвижения:

людей – мобильность преподавательского состава и студентов, включая обмены и обучение в зарубежных университетах;

программ – мобильность образовательной программы из одной страны в другую;

провайдеров – институтов, обеспечивающих доступ к образованию;

услуг и проектов – различные формы сотрудничества, ориентированные на исследования или на преподавание, разработка учебных планов, менеджмент качества [2, р. 86].

Проблема интернационализации высшего образования вызвала интерес многих исследователей (S. Carobianco, J. Knight, S. Marginson, О. В. Сагинова, Л. З. Фатхуллина, В. М. Филиппов, Е. А. Блинова, М. А. Агранович и др.), рассматривающих ее теоретико-методологические основы и ключевые формы в контексте профессионализации, межкультурной коммуникации и эффективных государственных стратегий, направленных на обеспечение глобальной конкурентоспособности университетов. По их авторитетному мнению, двигателем инновационного развития стран в современных условиях является создание конкурентоспособных университетов. «Глобально конкурентоспособный университет – это высшее учебное заведение, способное занимать и удерживать устойчивые позиции на определенных сегментах глобального рынка образовательных услуг благодаря эффективной реализации интеллектуального потенциала, развитой инновационной системе и достаточности финансовых ресурсов, обеспечивающих высокий уровень и качество обучения и научных исследований» [3, с. 234–235]. Одним из основных фактов глобальной конкурентоспособности университетов является интернационализация высшего учебного заведения, направленная на формирование его позитивного имиджа в международном сообществе в целом и на желание и способность активно участвовать в решении современных глобальных образовательных проблем.

В России таким признанным лидером в интернационализации высшего образования является Российский университет дружбы народов [4], где ежегодно обучаются студенты примерно из 150 стран мира. Но и это учреждение высшего образования, определяя перспективные направления, содействующие интернационализации образования, на первое место ставит углубленное изучение иностранных языков, в первую очередь английского. Среди других направлений – расширение обмена студентами и преподавателями, увеличение потока студентов для прохождения отдельных периодов обучения, курсов или программ, обеспечение доступа преподавателей и студентов к иностранной учебной и научной информации, упрощение процедуры признания иностранных квалификаций, получаемых российскими студентами и аспирантами в результате обучения за рубежом и т.д.

По определению М. Съедерквист, интернационализация на уровне учреждения высшего образования – это «процесс превращения национального вуза в интернациональный, включение международного аспекта во все компоненты управления университетом в целях повышения качества преподавания и исследований и достижения требуемых компетенций» [5, с. 29].

Исследователи проблемы интернационализации высшего образования едины во мнении о том, что интернационализация в контексте глобализации требует от университетов новых подходов, новых технологий и методов обучения. Основные направления этих изменений можно обозначить так:

- учить студентов именно учиться, в том числе самостоятельно;
- развивать у студентов умение трансформировать информацию в знания, имеющие прикладное значение;

- расширять знания, способствующие глобальной ориентации студентов как в профессиональной сфере, так и в сфере межкультурного общения;
- формировать у студентов творческий подход к учебе и профессиональной деятельности, гибкость и креативность.

В контексте обозначенных направлений заслуживает внимания модель формирования ГП – глобальных (global), межнациональных (international) и межкультурных (intercultural) компетенций будущих специалистов, известная как «Обучение культуре и языку в рамках учебной программы» (Cultures and Languages Across the Curriculum (CLAC)) [6, p. 180].

CLAC представляет собой философский и педагогический подход, используемый высшими учебными заведениями США в подготовке студентов и магистрантов, в частности госслужащих, сфера деятельности которых требует сформированных компетенций в понимании политических, экономических, социальных процессов, происходящих в своей стране и других странах, а также межкультурных компетенций, включающих не только знание иностранного языка, но и знание родной культуры, культурных особенностей других народов и т.д.

Отмечая разные уровни, на которых сегодня реализуется интернационализация высшего образования – *супранациональный* (глобальный, региональный, национальный, отраслевой, институциональный) и *внутриинституциональный* (уровень факультета/кафедры, индивидуальный уровень), исследователи выделяют две формы интернационализации: интернационализация «вне страны», или внешняя (internationalization abroad) и интернационализация «дома», или внутренняя (internationalization at home), которая предполагает создание интернациональной академической среды в стенах учреждения высшего образования [7, с. 5]. Эта форма интернационализации представляет собой соединение межкультурного и интернационального измерений в учебном плане, преподавательском процессе, исследовательской и факультативной деятельности учреждений высшего образования, что способствует развитию у студентов глобальных и межкультурных навыков, даже если они никогда не были за границей. Ее часто называют ответной реакцией на усиливающуюся студенческую и академическую мобильность, она нацелена на содержание учебных программ и обеспечение образования, отвечающего требованиям времени. С точки зрения политической перспективы этот аспект является очень важным для воспитания специалистов с международными компетенциями, поскольку подавляющее большинство студентов УВО не участвуют в прямых транскультурных практиках, таких как международная мобильность.

Ключевым компонентом интернационализации внутри страны является процесс интернационализации учебного плана. Главный недостаток интернационализации учебных планов заключается в обеспечении лишь частичного восприятия международных и межкультурных различий посредством пассивного обучения в классах вместо активного участия в транскультурных взаимодействиях.

Формирование иноязычных компетенций обучающихся базируется на разноуровневом подходе. Основными видами организации учебной деятельности являются кейсы, симуляции, проекты, презентации, выполняемые в процессе командной работы или индивидуально.

Республика Беларусь, будучи в центре Европы, не могла остаться в стороне от процессов интернационализации и европеизации высшего образования. Отвечая на вызовы времени, ведущие вузы страны включились в процесс модернизации своей образовательной деятельности. Так, в Академии управления при Президенте Республики Беларусь завершен переход на новую модель обучения, включающую элементы CLIL (Content and Language Integrated Learning – предметно-языковое интегрированное обучение) и CLAL (Cultures and Languages Across the Curriculum – обучение культуре и языку в рамках учебной программы), как эффективный способ формирования компетенций, отвечающих требованиям времени. На основании этой модели осуществляется магистерская подготовка по иностранным языкам.

Наряду с формированием таких глобальных компетенций, как умение адаптироваться к новым профессиональным, социальным и экономическим условиям, самостоятельно принимать решения, оценивать результат принятого решения, работать в интернациональной команде и т.д., CLIL и CLAL ставят своей целью и формирование лингвистических компетенций на уровне, позволяющем специалисту осуществлять коммуникацию на иностранном языке в рамках профессиональной деятельности, «вести научные исследования в зарубежных вузах, стать частью международной исследовательской группы, публиковать результаты своих исследований в международных журналах» [8, с. 104].

Примером интернационализации высшего образования является опыт сотрудничества Академии управления с Национальным агентством по продвижению индустрии информационных технологий Республики Корея в рамках проекта «Корея – друг мира». Его практическим результатом стало проведение курсов и семинаров для студентов и магистрантов корейским экспертом в области электронного правительства, профессором Ан Им Сангом [9, с. 27].

Кафедра иноязычной коммуникации Академии управления сотрудничает также с профессором Школы государственного управления Греггом Букен-Кнаппом. На протяжении трех лет 2 группы студентов Академии управления посещают курсы лекций профессора Грегга Букен-Кнаппа «Качественные подходы и методы исследования европейского государственного управления» и «Дипломная работа в области государственного управления», цель которых – сформировать у студентов общее представление об основных европейских подходах и методах проведения научных исследований. Особое внимание уделяется изучению конкретных направлений, в рамках которых происходит выбор качественной структуры научных исследований. Под руководством профессора студенты пишут научную работу, которая по форме, содержанию и уровню проводимого исследования

соответствует работам студентов Гетеборгского университета. Кроме того, профессор Грегг Букен-Кнапп провел обучающий курс для профессорско-преподавательского состава (ППС) кафедры иноязычной коммуникации «Современные подходы к преподаванию основ государственного управления», в рамках которого в форме презентаций и круглых столов обсуждались актуальные проблемы государственного управления, а также современные педагогические методы и технологии преподавания государственного управления посредством иностранного языка.

Примером интернационализации высшего образования может служить и «Стратегия международной деятельности УО «БГЭУ» до 2020 года», определяющая важнейшие целевые ориентиры УВО в сфере международного сотрудничества в стратегически обозреваемой перспективе, которые призваны способствовать дальнейшему развитию БГЭУ как университета международного уровня, качественная образовательная и научная деятельность которого отвечает требованиям, предъявляемым к ведущим университетам мира; укрепить репутацию БГЭУ как надежного и перспективного партнера для зарубежных учреждений высшего образования в реализации международных соглашений; придать образовательным программам БГЭУ международный статус; привлечь в университет международные ресурсы, которые позволят развить образовательную и научно-исследовательскую деятельность и расширить географию проникновения БГЭУ на образовательный рынок других стран. Следует отметить достижения университета на пути усиления межвузовского взаимодействия в мировом масштабе. БГЭУ является членом ряда международных ассоциаций и объединений: Виртуального института при ЮНКТАД, Международной ассоциации организаций финансово-экономического образования, Европейской Академии розничной торговли, Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, Евразийской ассоциации университетов и Международной ассоциации торгово-экономического образования. На сегодняшний день БГЭУ работает по 92 договорам и соглашениям о сотрудничестве в области образования с научно-исследовательскими и образовательными организациями из 22 стран ближнего и дальнего зарубежья.

Как показали предварительные результаты исследования [10, с. 8], проведенного Министерством образования Республики Беларусь по самооценке уровня интернационализации УВО (41 учреждение высшего образования республики включили в исследование), уже сегодня можно говорить о том, что в белорусских УВО ведется работа по интенсификации процессов интернационализации. Однако при наличии множества благоприятных предпосылок для осуществления интернациональной деятельности, в то же время в УВО республики имеются определенные «барьеры» и неиспользованные ресурсы. Прежде всего это низкая степень охвата студентов и ППС международными программами академической мобильности; практически неосвоенное выпускающими кафедрами сотрудничество в направлении реализации

программ двойных дипломов; невысокий уровень иноязычных компетенций профессионально-ориентированного общения и компетенций межкультурного общения у большей части ППС, что не способствует профессиональному проведению учебных занятий по профильным дисциплинам на иностранном языке в соответствии с международными стандартами.

Отмечая тот факт, что сегодня большинство УВО страны вовлечены в международную деятельность, в участие преподавателей и студентов в международном процессе обмена знаниями, тем не менее, следует признать, что это довольно низкий уровень интернационализации. На более высоком уровне интернационализация высшего образования представляет собой «процесс систематической интеграции международной составляющей в образовательную, исследовательскую и общественную деятельность высших учебных заведений» [11, р. 9]. Данное направление на создание интернационального академического сообщества должно стать ориентиром для развития системы высшего образования Республики Беларусь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сагинова, О. В. Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности / О. В. Сагинова // Вестн. Рос. эконом. ун-та им. Г. В. Плеханова. – 2004. – № 1. – С. 15–25.
2. Knight, J. The changing landscape of higher education internationalization – for better or worse? / J. Knight // Policy and Practice in Higher Education. – 2013. – Vol. 17, № 3. – P. 84–90.
3. Блинова, Е. К. Интернационализация высшего образования в условиях глобализации / Е. К. Блинова // Вестн. ГУУ. – 2014. – № 13. – С. 233–240.
4. Филиппов, В. М. Четыре ступени интернационализации : управление процессами интернационализации высшего образования на глобальном, региональном, национальном и институциональном уровнях / В. М. Филиппов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 4–8.
5. Агранович, М. А. Интернационализация высшего образования : тенденции, стратегии, сценарии будущего / М. А. Агранович [и др.]. – М. : Логос, 2010. – 280 с.
6. Capobianco, S. Enhancing global and intercultural competencies in Master of Public Administration classes : Assessing alternative approaches to incorporating cultures and languages / S. Capobianco, X. Chen, S. Lippez-De Castro, N. Rubaii // Teaching Public Administration. – 2018. – Vol. 36 (2). – P. 178–200.
7. Филиппов, В. М. Интернационализация высшего образования: тенденции, проблемы и перспективы / В. М. Филиппов // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Междунар. отношения. – 2015. – № 5. – С. 203–211.
8. Володько, С. М. Формирование иноязычных компетенций как важная составляющая магистерской подготовки в сфере управления / С. М. Володько, А. М. Зеневич, Т. В. Жмакина // Проблемы управления. – 2018. – № 4 (70). – С. 102–106.

9. *Tchouechov, V.* E-Government for Efficient Governance: Instructive Cooperation of the Republic of Belarus and the Republic of Korea in the Sphere of e-Government / V. Tchouechov, T. Zhmakina // Korea Multimedia Society. – 2018. – № 3. – P. 26–33.

10. *Рытов, А. В.* Интернационализация высшего образования Республики Беларусь: проблемы и перспективы / А. В. Рытов // Выш. шк. – 2017. – № 2. – С. 7–9.

11. *Marginson, S.* Dynamics of National and Global Competition in Higher Education / S. Marginson // Higher Education. – 2006. – Vol. 52, iss. 1. – P. 1–39.

Globalization creates the need for professionals of a new type. Nowadays the solution of this problem is connected with internationalization of higher education, that is considered as one of the factors promoting international cooperation in the sphere of education and is one of the leading directions determining the value priorities according to which modern institutions of higher education function. The article considers the notion of “internationalization of higher education”, its problems and prospects for the development in the Republic of Belarus, and analyses the experience of the country’s major universities.

Поступила в редакцию 17.09.2019

Е. И. Головач

ВЛИЯНИЕ ОПЫТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОВЛАДЕНИЕ ИМИ ГОВОРЕНИЕМ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматривается влияние опыта учебной деятельности взрослых обучающихся на успешность овладения ими иноязычным говорением. На основании анализа литературы и результатов собственного исследования делается вывод о том, что опыт учебной деятельности взрослых обучающихся не способствовал овладению ими учебными стратегиями. Стратегический репертуар взрослых ограничен и характеризуется преобладанием метакогнитивных стратегий, способствующих развитию умений подготовленной речи.

Взрослые рассматриваются в андрагогике как особая категория обучающихся, одной из основных отличительных особенностей которой является наличие запаса жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта, который становится важным источником учения.

Целью данной статьи является анализ проявлений опыта взрослых обучающихся в процессе овладения ими иностранным языком в целом и иноязычным говорением в частности. Что в данном контексте мы понимаем под «опытом»? Анализируя данное свойство личности, мы опираемся на определение, предложенное И. С. Якиманской, согласно которому опыт представляет собой «предметы, представления, понятия, операции, приемы, правила выполнения действий (умственные и практические); эмоциональные коды

(личностные смыслы, установки, стереотипы)» [1, с. 73]. Говоря о роли опыта в успешности изучения взрослыми иностранного языка, целесообразно выделить *лингвистический опыт*, а также *опыт учебной и учебно-профессиональной деятельности*.

Ученые связывают качество лингвистического опыта с уровнем образования взрослых обучающихся: чем выше уровень образования, тем выше уровень лингвистического (вербального) опыта, положительное влияние которого проявляется следующим образом: при большом словарном запасе отпадает необходимость в формировании ряда понятий, что облегчает овладение языком; большой объем активно и пассивно усвоенных грамматических форм родного языка облегчает понимание и употребление грамматических средств иностранного языка, аналоги которых существуют в родном; владение общеграмматическими понятиями и терминами облегчает овладение иностранным языком [2]. Таким образом, можно сделать вывод, что влияние лингвистического опыта обучающихся на овладение как иностранным языком в целом, так и иноязычным говорением будет положительным.

Если говорить об опыте учебной и учебно-профессиональной деятельности, то взрослые, как правило, уже изучали иностранный язык до того, как продолжили или заново начали его изучение в системе дополнительного образования взрослых. Так, большинство слушателей (120 человек), принявших участие в анкетном опросе на факультете иностранных языков для руководящих работников и специалистов МГЛУ, изучали иностранный язык в школе и учреждении высшего образования (75 % и 88,5 % соответственно). Слушатели могли выбрать несколько вариантов ответов. Например, некоторые из них начали изучать иностранный язык в школе, продолжили в вузе, а потом на языковых курсах.

Как справедливо указывают А. Г. Калинина и Н. Б. Круглова, несмотря на многолетнее изучение иностранного языка, взрослые не всегда достигают желаемого результата, что вынуждает их начать учиться в системе дополнительного образования взрослых «с нуля». Данное положение также подтверждается результатами анкетного опроса: большинство обучающихся поступили в группы начального или базового уровня факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов.

Учебные заведения, где взрослые обучающиеся изучали иностранный язык, учебно-профессиональные ситуации, в которых проходило обучение, безусловно, влияют на представления, правила выполнения действий. У обучающихся складываются определенные планы и способы ментальных действий, направленных на эффективное решение познавательных задач и учение в целом [3, л. 56], другими словами, обучающиеся овладевают репертуаром учебных стратегий. Следовательно, учебные стратегии необходимо рассматривать как важный компонент опыта.

Что такое учебные стратегии, на что они направлены и какие существуют классификации стратегий применительно к изучению иностранного

языка? В литературе есть различные определения понятия *учебные стратегии*. Ученые подчеркивают целенаправленность и осознанность учебных стратегий как действий, способствующих эффективному решению познавательных задач. Учебные стратегии понимаются и как способы переработки информации, и как план действий для достижения цели (С. И. Лебединский). В некоторых определениях подчеркивается активная позиция обучающихся [4] и осознанность выбора ими тех или иных стратегий. Мы, вслед за Дж. О'Мэллей и А. У. Шамо, считаем, что учебные стратегии изучения иностранного языка есть действия, осознанно предпринимаемые обучающимися для формирования коммуникативной компетенции [5].

Исследователи используют разные основания для классификации учебных стратегий (М. В. Садченко, А. Cohen, J. O'Malley, R. Oxford, S. Razmjoo). Однако большинство работ в данной области опираются на разделение стратегий на две большие группы: прямые (или *когнитивные*), непосредственно направленные на более эффективное овладение языком, и косвенные (или *метакогнитивные*), помогающие организовать учебную деятельность (Е. Bialystok, N. Naiman, R. Oxford, J. Rubin). Дж. О'Мэллей и А. У. Шамо, а также Р. Оксфорд выделяют в особую группу стратегии взаимодействия с другими учащимися при выполнении учебных заданий, а также контроля своего эмоционального состояния, называя их *социально-аффективными стратегиями* [4; 5]. Р. Оксфорд относит также к группе прямых стратегий *компенсаторные*, помогающие преодолеть или обойти ограничения, вызванные недостатком знаний и умений. Именно эта классификация представляется нам наиболее перспективной для нашего исследования.

Выделение в рамках данной классификации среди многообразия стратегий тех, которые способствуют успешному овладению говорением на иностранном языке, является сложной задачей. Большинство исследователей в данной области использовали опросник SILL (Strategy Inventory for Language Learning), разработанный Р. Оксфордом и содержащий 62 стратегии, 46 из которых, по утверждению автора, следует использовать при обучении говорению [4]. Стратегии, включенные в опросник, относятся к четырем группам (метакогнитивные, когнитивные, социально-аффективные и компенсаторные). Многие из них носят универсальный характер и могут применяться при овладении разными видами речевой деятельности. Например, «использование воображения, структурированное повторение, перевод, поиск связей с ранее изученным материалом» и т.д. Основной проблемой данной типологии при использовании ее в исследованиях по обучению говорению на иностранном языке является отсутствие как единого классифицирующего принципа, так и обоснования важности роли стратегий для успешного учения.

В работе К. Фаерха и Г. Каспер стратегии устного общения рассматриваются в зависимости от этапов порождения высказывания (этапа планирования либо реализации) с опорой на теорию деятельности А. Н. Леонтьева. Подчеркивается, что использование стратегий имеет место, когда коммуникант сталкивается с *проблемой* в процессе общения [6, р. 86, 99], и стратегии

рассматриваются как средства решения возникшей проблемы. При этом они делятся на стратегии избегания трудностей и стратегии достижения (avoidance или achievement). В соответствии с принятой нами терминологией, большинство стратегий в классификации данных исследователей можно отнести к компенсаторным или социально-аффективным. Авторы «Общевропейских компетенций владения иностранным языком» также рассматривают стратегии в соответствии с этапами порождения устного высказывания (планирования высказывания, выполнения задачи и оценки успешности ее решения). При этом типологический репертуар расширяется: в него включаются не только социально-аффективные и компенсаторные, но и некоторые метакогнитивные (самоконтроль правильности высказывания), а также когнитивные (репетиция высказывания) стратегии [7].

Как видим, в исследованиях по использованию учебных стратегий в овладении говорением на иностранном языке они либо описываются без учета специфики фаз порождения высказывания, либо анализируется их роль для успешного решения коммуникативных задач (то есть они выступают как коммуникативные стратегии), но не рассматривается их влияние на процесс развития умений иноязычного говорения как формы устного общения.

Вслед за М. В. Давер, мы считаем необходимым выделить учебные стратегии, способствующие овладению иноязычным говорением, принимая во внимание специфику этапов порождения высказывания, так как анализ стратегий «требует локализации их в схеме порождения речи в связи с процессами ориентировки, планирования, реализации и контроля речевого высказывания» [8, с. 3], другими словами, основным критерием отбора стратегий выступают цели, которые ставит перед собой говорящий на разных уровнях речепорождения, а также задействованные в данном процессе речевые умения.

На мотивационно-побудительном уровне для развития умения ориентироваться в ситуации, осознавать замысел своего высказывания важно владеть метакогнитивными стратегиями использования различных ресурсов, в частности своих знаний и опыта, кроме того, для осознания замысла собственного высказывания необходимо прибегать к стратегии постановки целей и определения приоритетов (И. Ю. Мангус, Т. И. Тимофеева, С. Faerch).

Репертуар стратегий расширяется на формирующем уровне речепорождения. Так, для развития умения планировать свое высказывание, а именно формулировать главную мысль и основные вехи, формулировать детали, конструировать высказывание логично и выбирать адекватный способ реализации коммуникативного намерения, к упомянутым выше метакогнитивным стратегиям, обеспечивающим общий подход к успешному планированию высказывания, добавляется ряд когнитивных стратегий, детализирующих данный процесс: систематизация информации путем создания кратких записей, планов, карт памяти и т.п., репетиция своего высказывания [4; 5]. В случае если имеет место групповое планирование высказывания, к назван-

ным стратегиям добавляются социально-аффективные стратегии использования знаний и опыта других обучающихся и, возможно, преподавателя, а также стратегия уточнения и проверки понимания сказанного собеседником, обеспечивающая более детальное взаимодействие [4; 5].

На реализующем уровне речепорождения стратегии должны способствовать развитию умений формулировать мысль во внешней речи, реализовывать коммуникативное намерение гибко в зависимости от ситуации/реакции собеседника, а также осуществлять слуховой контроль. К таким стратегиям относятся когнитивная стратегия использования кратких записей, метакогнитивная стратегия планирования высказывания в изменяющейся ситуации, обеспечивающая гибкую реализацию коммуникативного намерения, а также стратегии самоконтроля содержательной и языковой правильности высказывания (Ortega, 2009; R. Oxford). Кроме того, на данном этапе широко используются *социально-аффективные* стратегии уточнения и проверки понимания сказанного собеседником, взаимоконтроля, направленные на эффективное взаимодействие с другими обучающимися, а также стратегии, позволяющие контролировать свое эмоциональное состояние, преодолевать боязнь говорить, идти на осознанный риск употребления речевых средств, в правильности которых говорящий не уверен (L. M. Beebe, I. M. Cervantes, L. Ortega). Отличительной чертой данного уровня речепорождения является применение *компенсаторных* стратегий, помогающих преодолеть трудности, связанные с нехваткой речевых средств. К таким стратегиям относятся перефразирование и использование синонимов, мимики и жестов, словотворчество (конструирование новых слов) (Z. Dornyei).

К каким стратегиям прибегают взрослые при овладении говорением на иностранном языке? Ученые, исследующие особенности использования учебных стратегий взрослыми при изучении иностранного языка, прежде всего отмечают, что взрослые, в отличие от детей, используют большее разнообразие учебных стратегий и способны лучше анализировать и комментировать их применение (M. H. Gerami; R. Oxford). Что касается предпочтений взрослыми тех или иных стратегий в овладении иноязычным говорением, то большинство обучающихся чаще всего прибегают к метакогнитивным стратегиям [9; 10; 11]. Некоторые авторы отмечают частое использование взрослыми компенсаторных [9; 11] и социально-аффективных стратегий [10]. На их выбор влияют такие факторы, как уровень владения языком, стиль овладения иностранным языком, социокультурные особенности, мотивация, особенности задания и т.д. (M. B. Садченко, M. H. Gerami, M. G. Lavasani, R. Oxford).

На основании существующих опросников (B. A. Кононова, R. Oxford, S. Wahyuni) и с учетом выделенных в нашем исследовании учебных стратегий нами была разработана анкета, позволяющая выяснить, насколько часто взрослые обучающиеся используют выделенные стратегии при овладении говорением (5 – «всегда или почти всегда», 4 – «часто», 3 – «иногда», 2 – «редко», 1 – «никогда или почти никогда»). Результаты анкетного опроса,

в котором приняли участие 45 слушателей факультета иностранных языков для руководящих работников и специалистов МГЛУ на уровне В1, показывают, что наиболее используемыми стратегиями являются метакогнитивные (среднее арифметическое 3,50), что при округлении соответствует ответу «часто». Социально-аффективные и когнитивные стратегии относятся к используемым «иногда» (средние арифметические 2,92 и 3,08 соответственно). Наименее применяемой группой стратегий являются компенсаторные (среднее арифметическое 2,58). Можно сделать вывод, что при овладении говорением наш контингент обучающихся характеризуется доминированием метакогнитивных стратегий. Низкие значения стандартного отклонения показывают, что обучающиеся были в основном единодушны в своих ответах (таблица).

**Частота использования учебных стратегий
при овладении взрослыми иноязычным говорением**

Учебные стратегии	Среднее арифметическое	Стандартное отклонение
Метакогнитивные учебные стратегии		
При планировании высказывания я стараюсь вспомнить все, что я знаю, слышал(а), читал(а) по этому вопросу.	3,85	0,775
Я использую словари и справочники при подготовке своего высказывания.	3,80	1,223
Я заполняю паузы во время разговора, использую выражения <i>well, let me see, just a moment</i> , etc, чтобы обдумать, что мне сказать дальше.	2,47	1,125
Я стараюсь замечать свои ошибки во время речи и исправлять их.	3,87	0,743
Когнитивные учебные стратегии		
При планировании высказывания я делаю краткие записи, но не записываю все слово в слово.	2,80	1,082
Я репетирую свое высказывание индивидуально.	4,13	0,915
Во время речи я использую свои краткие записи, но стараюсь не читать по ним.	2,33	0,724
Социально-аффективные учебные стратегии		
Если мне что-то непонятно, я прошу говорящего повторить, объяснить еще раз.	3,67	0,816

В случае затруднения я обращаюсь за помощью к преподавателю	2,80	0,854
При подготовке к устному высказыванию я обмениваюсь мнениями и информацией с одногруппниками.	2,40	0,737
Я стараюсь заставить себя говорить, даже если делаю ошибки.	3,67	0,816
Я использую слова и выражения, в правильности которых не уверен(а).	3,36	0,783
Я прошу одногруппников исправлять мои ошибки.	2,33	1,175
Я стараюсь замечать ошибки моих одногруппников.	2,24	1,126
Компенсаторные учебные стратегии		
Если во время речи я не могу вспомнить нужное слово, я стараюсь найти синоним, похожее выражение.	3,27	0,594
Если во время речи я не могу вспомнить нужное слово, я помогаю себе жестами.	3,00	0,926
Если во время речи я не могу вспомнить нужное слово, я перехожу на родной язык.	2,40	0,828
Я создаю новые слова, переделываю слова родного языка на английский лад, если не могу вспомнить нужного слова.	1,67	0,724

Детальный анализ частоты использования обучающимися тех или иных стратегий позволяет предположить, что, возможно, предыдущий опыт изучения иностранных языков в большей степени подготовил их к ситуациям, в которых речь является подготовленной и важна ее правильность. Об этом косвенно свидетельствует тот факт, что такие стратегии, как индивидуальная репетиция высказывания, встречаются своих знаний, опыта, ресурсов (словарей, справочников), а также стратегия самоконтроля правильности высказывания встречаются наиболее часто. В то же время в процессе планирования высказывания слушатели не склонны использовать стратегию создания кратких записей, а также обращаться к ним во время речи. Сопоставив этот факт с важностью правильности высказывания для многих слушателей, можно сделать предположение, что обучающиеся прибегают к не самой эффективной стратегии записи своего высказывания слово в слово (особенно при подготовке монологического высказывания). Это ведет к тому, что обучающиеся, возможно, подменяют говорение чтением вслух.

С другой стороны, слушатели редко прибегают к компенсаторным стратегиям, направленным на гибкую реализацию общения. Следовательно, опыт учебной деятельности по изучению иностранного языка недостаточно подготовил их к ситуациям, в которых имеет место неподготовленная речь и говорящий может испытывать недостаток языковых и речевых средств для реализации коммуникативного намерения. Кроме того, вероятно, слушатели не склонны к сотрудничеству с одноклассниками, о чем свидетельствуют низкие средние частоты прибегания к таким стратегиям, как «использование знаний и опыта других обучающихся» и «взаимоконтроль правильности высказывания». При этом, безусловно, положительным фактом является довольно частое обращение слушателей к социально-аффективным стратегиям уточнения и проверки понимания сказанного собеседником, а также преодоления боязни говорить.

В целом можно сделать вывод, что репертуар учебных стратегий, которыми владеют обучающиеся, является ограниченным. Вероятно, те стратегии, к которым они прибегают часто, усвоены ими не в результате целенаправленного обучения, а развились в процессе учебной деятельности спонтанно во время выполнения заданий, типичных для их опыта изучения иностранного языка, в основном направленных на развитие подготовленной речи.

Следовательно, первостепенной задачей преподавателя является актуализация, т.е. приведение в состояние актуальной готовности известных слушателям учебных стратегий, а также обучение их новым стратегиям. Это возможно сделать с помощью памяток, включающих стратегии на этапе планирования высказывания (если имеет место подготовленная речь), во время реализации высказывания, направленные на планирование во время речи, взаимодействие с собеседниками, контроль своего психоэмоционального состояния, преодоление трудностей, связанных с нехваткой языковых и речевых средств. Кроме того, на этапе после выполнения заданий на говорение целесообразно обучение слушателей стратегиям, способствующим анализу своего высказывания.

Итак, на основании анализа литературы и проведенного исследования мы пришли к выводу, что, с одной стороны, лингвистический опыт взрослых обучающихся оказывает положительное влияние на успешность изучения иностранного языка в целом и овладение иноязычным говорением в частности. С другой стороны, репертуар учебных стратегий взрослых невелик и включает в основном метакогнитивные учебные стратегии, то есть обучающиеся не в достаточной степени владеют способами осуществления учебной деятельности, что может оказывать отрицательное влияние на ее успешность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Якиманская, И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // *Вопр. Психологии.* – 1994. – № 2. – С. 64–77.

2. *Витлин, Ж. Л.* Обучение взрослых иностранному языку : вопросы теории и практики / Ж. Л. Витлин – М. : Педагогика, 1978. – 168 с.
3. *Соловьева, О. А.* Совершенствование речевых грамматических навыков в самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся: (английский язык, III ступень общего среднего образования) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Соловьева. – Минск, 2014. – 216 л.
4. *Oxford, R.* Language learning strategies : what every teacher should know / R. Oxford. – Boston : Heinle & Heinle, 1990. – 341 p.
5. *O'Malley, J. M.* Learning strategies in second language acquisition / J. M. O'Malley, A. U. Chamot. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1990. – 260 p.
6. *Faerch, C.* Processes and strategies in foreign language learning and communication / C. Faerch, G. Kasper // *Interlanguage Studies Bulletin*. – 1980. – Vol. 5, № 1. – P. 47–118.
7. *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком : изучение, преподавание, оценка.* Департамент соврем. языков. – Страсбург, 2001. – 256 с.
8. *Давер, М. В.* Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва / М. В. Давер // *Электрон. журн. «Психологическая наука и образование»*. – 2009. – № 3. – С. 1–12.
9. *Gerami, M. H.* Language Learning Strategies Used by Successful and Unsuccessful Iranian EFL Students // M. H. Gerami, S. M. G. Baighlou // *2nd International Conference on Education and Educational Psychology*, 2011. – 2011. – Vol. 29. – P. 1567–1576.
10. *Miladinović, I. C.* Language learning strategies used by adult learners: benefits for the teacher as a researcher / I. C. Miladinović // *Andragoške studije*. – 2014. – Vol. 1. – P. 171–190.
11. *Wahyuni, S.* L2 speaking strategies employed by Indonesian EFL tertiary students across proficiency and gender : a thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Canberra / S. Wahyuni. – Canberra, 2013. – 314 p.

The article focuses on the influence of adult learners' language learning experience on the development of their speaking skills. Based on the bulk of research in the field as well as the findings of the questionnaire designed by the author, she arrives at the conclusion that adults' language learning experience didn't teach them many learning strategies. They tend to use a limited range of strategies, metacognitive ones prevailing, which doesn't facilitate the development of spontaneous speaking skills.

Поступила в редакцию 01.10.2020

В. С. Кипкаева

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ПИСЬМЕННОГО НАУЧНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

В статье анализируются особенности восприятия и понимания письменного научного иноязычного дискурса, рассматриваются когнитивные модели восприятия и понимания текста и дискурса. Автором предлагается своя модель восприятия и понимания письменного научного иноязычного дискурса, а также выделяются операции и действия, которые осуществляет читатель в рамках обозначенных уровней.

Существует большое количество когнитивных моделей, которые описывают процессы понимания письменного текста или дискурса. Среди них можно выделить модель понимания текста [1], ландшафтную модель понимания научного дискурса [2], модель создания структур [3], конструктивно-интегративную модель понимания дискурса [4; 5], модель понимания дискурса [6] и другие.

Модель понимания текста В. Кинча и Т. А. ван Дейка описывает особенности восприятия и понимания текста / дискурса на уровне модели ситуации и прагматического взаимодействия. Ландшафтная модель понимания научного дискурса П. ван ден Броека описывает особенности восприятия и понимания текста / дискурса на уровне текстовой базы. М. Гернсбахер предусматривает понимание текста на уровне текстовой базы и модели ситуации.

В соответствии с конструктивно-интегративной теорией понимания дискурса В. Кинча выделяются такие уровни восприятия и понимания дискурса, как уровень поверхностного кода, уровень текстовой базы, уровень модели ситуации, уровень проблемной модели [4; 5]. В то время как А. Миллис, К. Грэзер и Р. Цван в своей модели выделяют такие уровни восприятия и понимания дискурса, как уровень поверхностного кода, уровень текстовой базы, уровень жанра текста, уровень модели ситуации и уровень прагматического взаимодействия, для каждого из которых характерно создание читателем определенных аспектов связанной ментальной репрезентации [6].

Мы, основываясь на исследованиях А. Миллиса, К. Грэзера, Р. Цвана [Там же] и В. Кинча [4; 5], а также некоторых других ученых, выделяем *шесть уровней* восприятия и понимания письменного научного дискурса.

Процесс восприятия читателем письменного научного дискурса начинается на *уровне поверхностного кода* и предполагает декодирование поверхностной лингвистической структуры текста [4].

Проанализировав исследования таких ученых, как В. Кинч, Л. Фрейзер, которые описывали процесс восприятия дискурса на уровне поверхностного кода, мы пришли к выводу, что наша модель на данном уровне будет включать создание орфографической, фонологической, лексической репрезентации слова и синтаксической репрезентации предложения.

На данном уровне обработки информации читатель определяет точную формулировку слова, создавая его орфографическую, фонологическую и лексическую репрезентации, а также производит синтаксический анализ предложения, что предполагает создание его синтаксической репрезентации.

Восприятие слова включает этапы *декодирования визуального сигнала и идентификации формы слова*, что предполагает активацию орфографических (графем) и фонологических (фонем) единиц сети. На основе *операций соотнесения* последовательности букв информация кодируется в паттерн активации на уровне орфографической формы слова, или в *орфографическую репрезентацию* [7].

Декодирование печатного слова – это также процесс, включающий доступ к совокупности звуков, которые стоят за буквами. На основе паттерна активации на уровне орфографической формы создается паттерн активации фонологической формы, или *фонологической репрезентации*. Имеют место *операции поиска различий* между звуками, *соотнесения* букв слова с совокупностью звуков и *идентификации* звуков. Воспринимаемые при чтении слова читатель озвучивает во внутреннем проговаривании, что рассматривается как опора на фонологический образ.

На следующем этапе в результате одновременной активации единиц орфографического и фонологического уровней читатель создает *лексическую репрезентацию слова*, или *паттерн формы слова без определения его значений*, а также осуществляет активацию информации, включающую грамматические категории, аргументную структуру и тематические роли слова вне предложения. Читатель выполняет *операции соотнесения* орфографической и фонологической форм слова и идентификации формы слова.

Аргументная структура слова содержит синтаксическую информацию о слове (его способность входить в состав именной, глагольной или предложной фразы), временные характеристики, такие как залог, число, лицо, тематические роли слов, т.е. способность выступать в качестве участника ситуации, описываемого в предложении и выполняющего активные действия, в роли которого может выступать подлежащее; участника ситуации, испытывающего на себе какие-то действия, в роли которого может быть дополнение, определение и т.д; глагола в роли сказуемого [8].

При восприятии предложения читатель осуществляет его синтаксический анализ путем соотнесения элементов поверхностной структуры предложения с лингвистическими категориями, в результате чего создается *синтаксическая репрезентация предложения*, или внутренняя репрезентация лингвистических отношений [Там же]. В процессе создания синтаксической репрезентации предложения читатель осуществляет операции *соотнесения* элементов поверхностной структуры с грамматическими категориями и *идентификации* грамматических категорий и аргументной структуры слов в составе предложения.

После обработки дискурса на уровне поверхностного кода читатель продолжает декодировать лингвистическую структуру на *уровне текстовой*

базы [4]. Анализ работ в области понимания дискурса на уровне текстовой базы В. Кинча, П. ван ден Броэка, Т. Хивона, М. А. Гернсбахер позволил нам представить нашу модель на данном уровне следующим образом: на уровне микроструктуры текста создается семантическая репрезентация слова, предложения и соседних предложений, а на уровне макроструктуры текста конструируется семантическая репрезентация абзаца, соседних абзацев и всего текста в целом.

На данном уровне понимания дискурса на этапе *идентификации значений слова* в результате соотнесения активированной на уровне поверхностного кода формы слова с его концептами, которые хранятся в памяти, читателем создается *семантическая репрезентация слова вне контекста и в контексте предложения*. Читатель осуществляет *операции соотнесения* формы слова с несколькими концептами, *дифференциации и идентификации* одного или нескольких концептов вне контекста предложения, а также *операции соотнесения* нескольких концептов с контекстом предложения, *идентификации* одного концепта, максимально соответствующего контексту и активированной на уровне поверхностного кода форме слова, тем самым создавая его *семантическую репрезентацию* [4].

Понимание отдельного предложения дискурса основано на его семантическом анализе и предполагает создание пропозиции предложения.

На этапе *идентификации значения предложения* процесс обработки читателем предложения на данном уровне понимания дискурса предполагает *идентификацию* его значения, в результате чего создается семантическая репрезентация, в основе которой представлена *пропозиция данного предложения*, состоящая из предиката (основного глагола, прилагательного, союза) и аргументов (существительного, предлога). Кроме того, происходит *соотнесение тематических ролей слов с концептами предложения* и определение *темы предложения* [3].

По мнению исследователей, основная тематическая информация располагается в начале предложения – в роли подлежащего, а второстепенная – в роли дополнения [9]. В конструкциях со страдательным залогом происходит реорганизация предложения, когда объект, над которым совершается действие, определяет тему предложения [Там же]. Кроме того, в процессе понимания сложного предложения более важная информация об основных событиях дискурса находится в главном предложении.

Следовательно, понимание предложения достигается путем действий *идентификации* пропозиции предложения в виде предиката и аргумента, *соотнесения и идентификации* правильных пар «тематические роли – концепты», *топикализации*.

В процессе восприятия каждого последующего предложения читатель создает модифицированную структуру репрезентаций дискурса, в которую вовлекаются новые предикаты.

Понимание соседних предложений происходит на этапе *идентификации их значения* и предполагает создание их *связной семантической репрезента-*

ции, или микропропозиции путем выполнения читателем *действий установления* прямой связности между пропозициями при наличии условного или причинного союза между простыми предложениями в составе сложного, *установления* повторной частичной активации концептов предыдущей пропозиции, близких по значению к концептам текущей пропозиции; *установления* косвенной связности через общий аргумент, относящийся к одному концепту; *установления* наличия у соседних пропозиций общего обстоятельства времени и места; *установления* анафорической ссылки на предшествующий контекст; *выявления* отношений подчинения между двумя пропозициями, одна из которых является спецификацией аргумента другой, а также *действий* осуществления связующих выводов, направленных на установление обратного логического умозаключения, позволяющего связать текущую пропозицию с ранее созданной [5].

Процесс создания связной ментальной семантической репрезентации соседних предложений, по мнению П. ван ден Броека, предполагает одновременную активацию их элементов [2]. В процессе восприятия каждой последующей пропозиции происходит повторная активация элементов предложения, встречаемых ранее, имеющих близкое значение или находящихся в отношениях связности, активация же других элементов уменьшается.

Таким образом, элементы соседних предложений по мере обработки меняют степень своей активации, создавая, тем самым, «ландшафт активации» [2]. Следовательно, идентификация значения соседних предложений также осуществляется с помощью *действий идентификации* элементов, встречающихся повторно, близких по значению или находящихся в отношении связности.

Дальнейшее понимание дискурса осуществляется на уровне *макроструктуры* текста. Макроструктура текста – это абстрактный уровень репрезентации, который представляет собой его глобальную тему и связность.

По мнению П. ван ден Броека и других исследователей, при обработке информации дискурса концепты дискурса получают активацию разной силы [2; 9]. В процессе чтения текста его элементы находятся в постоянной динамике [2]. Изменяющиеся связи между элементами текста, или паттерны активации являются, по мнению П. ван ден Броека, «центральным моментом процесса создания связной ментальной семантической репрезентации на уровне макроструктуры текстовой базы» [Там же].

На этапе *идентификации значения абзаца* читатель создает связную ментальную семантическую репрезентацию, или *макропропозицию*. По мнению ван ден Броека, наиболее часто повторяющиеся концепты абзаца текста получают наибольшую активацию, отражают его основную тему и выступают в качестве его макропропозиции. В процессе создания макропропозиции абзаца читатель связывает микропропозиции в единое целое путем выполнения *действий идентификации* наиболее часто повторяющихся концептов абзаца текста; *объединения* микропропозиций соседних предложений в макропропозицию абзаца через их *общий аргумент*; *установления* анафо-

рической ссылки на предшествующий контекст; выполнения повторной частичной активации концептов предыдущих пропозиций, близких по значению к активлируемым концептам текущей пропозиции.

Последующие макропропозиции, получаемые в процессе обработки текста на этапе идентификации его смысла, добавляются к иерархическому дереву макроструктуры путем *действий объединения* макропропозиций соседних абзацев на основе общего аргумента, это означает, что они имеют *общий элемент* или относятся к *одному и тому же лицу или событию*. Читатель создает связную *ментальную семантическую репрезентацию соседних абзацев*, или *макропропозицию*.

Пропозиция на самом высоком уровне макроструктуры обычно представляет собой главную тему текста [2].

Создание *связной ментальной репрезентации текста* происходит путем *действий добавления* каждой последующей макропропозиции абзаца к макропропозиции соседних абзацев и их *объединения* в единое целое на основе общего аргумента. Для того чтобы создать связную семантическую репрезентацию, или макропропозицию текста, используются макроправила, с помощью которых микропропозиции удаляются, обобщаются или заменяются другими, либо переводятся на более высокий уровень репрезентации в неизменном состоянии [Там же].

Совокупность пропозиций текстовой базы резюмирует содержание текста и отражает его структуру. Однако одной лишь базы текста недостаточно для полного понимания дискурса.

Помимо поверхностного кода и текстовой базы читателю необходимо осуществить понимание на *уровне жанра текста и модели ситуации* [10].

Проанализировав работы С. А. Эггинса и Л. И. Мешмана, мы полагаем, что наша модель понимания письменного научного дискурса на уровне жанра предполагает создание читателем связанной с его жанром ментальной репрезентации суперструктуры текста и ментальных репрезентаций подсхем текста на уровне абзаца.

С точки зрения жанра важными характеристиками научной статьи являются особенности ее структуры.

Во всех научных текстах прослеживается внутренняя организованность в соответствии с общей суперсхемой на уровне абзаца, структурирующей тексты изнутри и связывающей их в единое целое. Автор использует абзацное членение для дробления текста с целью облегчения его восприятия и понимания. Для абзаца научного текста характерно наличие первого предложения, которое вводит тему, следующее его продолжает, а последующее – заключает.

Исследователь Л. И. Мешман полагает, что для научной статьи почти универсальной является суперструктура, имеющая трехчастное построение (введение, основная часть, заключение), как наиболее удачный способ логической организации передаваемого содержания [11].

Для научных и научно-популярных статей типичны суперструктуры описания, повествования и рассуждения. Каждой из них присущи собственные структурные компоненты и их последовательность внутри определенной суперструктуры [10].

Понимание дискурса на уровне жанра осуществляется путем извлечения суперструктур из долговременной памяти, которые отражают структуру текста, или подсхем текста на уровне абзаца [Там же]. После того, как суперструктура выбрана, она перерабатывается читателем по принципу «сверху вниз», когда релевантные категории суперструктуры приписываются каждой макропропозиции или последовательности макропропозиций, а также происходит наполнение ее переменных специфической информацией, соответствующей ситуации [Там же].

Таким образом, на данном уровне понимания текста читатель осуществляет *действия дифференциации* возможных суперструктур и подсхем путем идентификации одной суперструктуры или подсхемы.

В процессе анализа работ исследователей А. С. Грэзера, В. Кинча, М. А. Гернсбахер, П. ван ден Броека мы сделали вывод о том, что понимание научного дискурса на уровне модели ситуации предполагает конструирование ментальной репрезентации ситуации слова, предложения, соседних предложений и дискурса, которое реализуется посредством дедуктивных и индуктивных выводов, анализа, синтеза и оценки [5].

Процесс конструирования модели ситуации дискурса включает этапы активации, конструирования и интеграции [Там же].

На этапе активации читатель создает *ментальную репрезентацию ситуации слова* путем активации его функциональных сетей. Имеет место параллельная активация орфографической, фонологической, лексической, семантической репрезентаций и ассоциируемых с воспринимаемым словом репрезентаций опыта человека с референтом данного слова (моторной, тактильной, чувственной, эмоциональной репрезентацией). Читатель осуществляет *действия соотнесения* данных репрезентаций и *идентификации* ментальной репрезентации слова.

Этап конструирования модели ситуации предложения предполагает создание *ментальной референтной репрезентации ситуации предложения* путем объединения функциональных сетей слов. Репрезентация ситуации предложения – это повторный опыт переживания события, описываемого в предложении, происходящего посредством последовательной активации следов прошлого опыта в памяти и их интеграции, который был осуществлен человеком с референтами слов при их физическом восприятии.

Репрезентация события предложения представляет собой создание читателем пространственно-временной структуры, составляющими которой являются основной объект, в роли которого выступает подлежащее или дополнение; второстепенный объект, выраженный предложной фразой;

характеристики главного и второстепенного объекта, которые выражаются с помощью прилагательного, обстоятельства времени, места и действия, выраженного глаголом. П. Грэссер, например, понимает под элементами модели ситуации основных действующих лиц, их действия и цели, результаты действий, события, а также пространственное расположение компонентов, хронологическую последовательность, причинные отношения между ними, различные виды выводов [6].

Таким образом, читатель осуществляет в памяти *действия активации и объединения* следов опыта, которые имели место при физическом восприятии референтов слов, *создания* пространственно-временной структуры, *идентификации* предметно-объектных, пространственно-временных, причинных и целевых отношений внутри предложения.

На этапе интеграции читатель конструирует интегрированную модель ситуации соседних предложений, что предполагает создание *ментальной репрезентации событий соседних предложений* путем *действий объединения* репрезентаций событий соседних предложений, *установления* локальной связности путем осуществления выводов между событиями соседних предложений при наличии между ними одинаковых временных, пространственных, референтных, причинных и целевых отношений.

Окончательная модель ситуации дискурса предполагает создание ментальной репрезентации дискурса путем *действий объединения* репрезентаций соседних предложений в интегрированную модель ситуации дискурса, которая сохраняется в долговременной памяти читателя.

Еще один уровень понимания научного дискурса, связанный с уровнем модели ситуации, но несколько отличный от него и характерный для научного дискурса, – *уровень проблемной модели* [5].

На основе анализа исследований В. Кинча мы пришли к выводу, что наша модель на данном уровне понимания включает создание репрезентации проблемной ситуации и решение проблемы.

В ходе создания репрезентации проблемной ситуации происходит анализ входящей текстовой информации, которая разбивается на мельчайшие значимые части, осуществляется ее синтез и конструирование репрезентации проблемной ситуации.

Внутренняя репрезентация проблемной ситуации может иметь форму *сети* с узлами, в которых фиксируется важная информация о начальной ситуации проблемы и предполагаемой конечной ситуации ее решения, возможных действиях и связях между узлами. Репрезентация проблемной ситуации может быть представлена *инструментальной или процедурной схемой*, в основе которых лежат как декларативные, так и процедурные знания, хранящиеся в долговременной памяти.

Решение проблемы может представлять собой процесс восстановления из долговременной памяти на основе дедуктивных умозаключений инструментальной или процедурной схемы, которая отвечает на вопрос, какой план, инструмент или действие позволяет человеку достигнуть цели.

Следовательно, на данном уровне понимания дискурса читатель осуществляет *действия* по определению проблемной ситуации, поиску возможных способов ее решения, определению одного оптимального способа решения и оценки его эффективности.

Уровень прагматического взаимодействия завершает процесс понимания научного дискурса. По мнению Х. Кларка, дискурс является «одной из форм совместной речемыслительной (дискурсивной) деятельности» [12]. Коммуниканты осуществляют прагматическое взаимодействие друг с другом, т.е. общаются для выражения и распознавания определенных прагматических целей [Там же].

Вслед за исследователями в области понимания дискурса на уровне прагматического взаимодействия Т. А. ван Дейком и Х. Грайсом, мы пришли к заключению, что наша модель на данном уровне понимания будет включать создание читателем *ментальной репрезентации прагматических и социальных особенностей контекста дискурса* в виде структур, которые он выводит из пропозиционального содержания с помощью правил дедукции [13; 14].

В основе ментальной репрезентации прагматических особенностей контекста дискурса заложены такие прагматические факторы, как коммуникативная ситуация, в которой разворачивается дискурс; тема, цель и функция текста; общее знание читателя и писателя; их коммуникативные намерения; предположения, способности, эмоции, мнения читателя и писателя друг о друге.

Обработка научного дискурса – это также и социальное событие, где читатель конструирует *ментальную репрезентацию социальных особенностей контекста дискурса*, в которых заложены такие социальные факторы, как физические, временные, социальные, культурные и исторические характеристики места действия; функциональные роли и особенности участников дискурса (пол, возраст и т.д.); отношения между ними в рамках социального контекста; положение участников дискурса (их роли, статусы и т.д.); принципы, правила и нормы поведения участников дискурса [13].

Дискурсивная цель писателя состоит в эффективном речевом воздействии на читателя для того, чтобы быть понятым. Намерение писателя побуждает его продуцировать текст. Читатель путем декодирования лингвистической структуры сообщения на уровне поверхностного кода и текстовой базы, формулирования выводов на уровне модели ситуации, используя информацию контекста и собственные пресуппозиции, пытается получить доступ к замыслу писателя, а именно ментальному состоянию, в основе которого лежит некоторая пропозиция *p* и определенное желание писателя, чтобы читатель понял данную пропозицию [Там же]. Понимание определяется как некоторая форма приписывания ментального состояния писателя читателю.

Понимание научного дискурса на данном уровне предполагает учет цели его создания, в качестве которой может выступать необходимость решения теоретической или прикладной научной проблемы. Научный текст представ-

ляет собой диалог его участников. Автор апеллирует к ментальному миру адресата (достаточно вспомнить), к его воображению (допустим), побуждает его к ментальным операциям (сравним эти данные) и вовлекает в логические действия (можно сделать вывод).

Процесс взаимодействия участников коммуникации, включающий в себя обработку связного текста, является частью социальной ситуации. Связные тексты воспринимаются читателем в конкретных ситуациях широкого социокультурного контекста. Группа участников общения не ограничивается только читателем и писателем. Все участники общения обладают личностными, ролевыми, коммуникативно-ролевыми характеристиками, в зависимости от которых происходит формирование конкретного текста. Они могут исполнять определенные функции или роли. Также могут существовать особые правила, условия или стратегии, контролирующие взаимодействие в определенной ситуации. Возможные действия, а, следовательно, возможные цели и тексты ограничены определенными параметрами ситуации. Поэтому, чтобы понять текст, читатель должен учитывать общие нормы и ценности, установки и условности, относящиеся к участникам и возможностям взаимодействия в определенной ситуации.

Читатель принимает во внимание тот факт, что высказывание писателя соответствует определенным стандартам, к которым относятся точность, краткость и связность [14]. Каждое высказывание писателя должно соответствовать трем максимам, т.е. правилам поведения, которым коммуникантам необходимо следовать в процессе совместной дискурсивной деятельности. В соответствии с первой максимой качества писатель старается быть информативным, т.е. учитывать всю информацию, которая требуется читателю для понимания. Вторая максима количества требует от писателя быть кратким, т.е. он должен исключить ненужную информацию для поддержания интереса читателя в коммуникации. Третья максима отношения обязывает писателя включать только существенную, подходящую информацию, относящуюся к теме дискурса.

Таким образом, по мнению Х. Грайса, в процессе интерпретации высказывания читатель выводит имплицитное значение высказывания, сохраняя при этом предположение, что писатель следовал максимам при создании произведения [15].

В целом, суммируя вышесказанное, на уровне прагматического взаимодействия можно выделить следующие действия читателя по созданию *ментальной репрезентации прагматических особенностей контекста дискурса*: определение типа речевого акта высказывания; получение доступа к замыслу писателя; раскрытие предположений о его целях и мотивах; интерпретация полученной от писателя информации, постижение его интенций; сопоставление своей интерпретации с представлением о том, что намеревался сказать писатель, каковы его мотивы и намерения; приписывание читателю ментального состояния писателя; соотнесение пресуппозиции читателя с пресуппозицией писателя; обработка и использование своей внутрен-

ней когнитивной информации, или суммы знаний, а также такие действия по созданию *ментальной репрезентации социальных особенностей контекста дискурса*, как раскрытие особенностей дискурса и его участников (физические, временные, социальные, культурные и исторические характеристики места действия), определение участников дискурса, их функциональных ролей и отношений между ними, принципов, правил и норм их поведения; предположения того, что писатель следовал максимам при создании высказывания.

Таким образом, нами предлагается интегративная модель восприятия и понимания посьменного научного иноязычного дискурса, которая предполагает построение шести уровней связных ментальных репрезентаций, каждый из которых имеет свои особенности. В рамках этих уровней выделены операции и действия чтения, которые могут являться объектами контроля в процессе формирования навыков и умений чтения в разрабатываемой нами технологии адаптивного тестирования.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Kintsch, W.* Toward a model of text comprehension and production / W. Kintsch, T. A. Dijk van // *Psychological Review*. – 1978. – Vol. 85. – P. 363–394.
2. *Van den Broek, P.* The landscape model of reading: Inferences and on-line construction of a memory representation / P. Van den Broek, M. Young, Y. Tzeng, T. Linderholm // *The construction of memory representations during reading* / H. van Oostendorp, S. R. Goldman (Eds.). – Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1999. – P. 71–98.
3. *Gernsbacher, M. A.* Language comprehension as structure building / M. A. Gernsbacher. – Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. – 1990. – 308 p.
4. *Kintsch, W.* The construction-integration model of text comprehension / W. Kintsch // *Psychological Review*, 1988. – Vol. 95. – P. 163–182.
5. *Kintsch, W.* Comprehension : a paradigm for cognition / W. Kintsch. – Cambridge, MA : Cambridge University Press. – 1998. – 480 p.
6. *Graesser, A. C.* Discourse comprehension / A. C. Graesser, K. K. Millis, R. A. Zwaan // *Annual Review of Psychology*. – 1997. – Vol. 48. – P. 163–189.
7. *Seidenberg, M. S.* Automatic access of the meaning of ambiguous words in context: Some limitations of knowledge-based processing / M. S. Seidenberg, M. K. Tanenhaus, J. L. Leiman, M. Bienkowski // *Cognitive Psychology*. – 1982. – Vol. 14. – P. 484–537.
8. *Frazier, L.* Syntactic processing complexity / L. Frazier. – Paper presented at the Einstein-Kolloquium, Potsdam, July, 1995. – 1995 p.
9. *Givon, T.* Topic continuity in discourse : A quantitative cross-language study / T. Givon. – Amsterdam : Benjamins. – 1983. – 492 p.
10. *Eggins, S. L.* Genres and registers of discourse / S. L. Eggins, J. R. Martin // *Discourse as structure and process* / T. A. van Dijk (ed.). – London : SAGE publications. – 1997. – P. 230–256.

11. Мешман, Л. И. Композиционно-смысловая организация текста английской научной статьи / Л. И. Мешман // Функциональные стили и преподавание иностранных языков / АН СССР, каф. ин. яз. ; под ред. М. Я. Цвиллинга. – М. : Наука, 1982. – 358 с.
12. Clark, H. Using Language / H. Clark. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 419 p.
13. Van Dijk, T. A. Text and Context / T. A. van Dijk. – London : Longman, 1977.
14. Grice, H. P. Studies in the way of words / H. P. Grice. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1989. – 385 p.

The article analyses the peculiarities of foreign written scientific discourse perception and comprehension, considers cognitive models of the text and discourse perception and comprehension. The author proposes a model of foreign written scientific discourse perception and comprehension, as well as specifies operations and actions made by a reader within each level of comprehension.

Поступила в редакцию 30.10.2020

Л. У. Кулік

РЭПРЭЗЕНТАЦЫЯ КАНЦЭПТУ «ЧАЛАВЕК» У БЕЛАРУСКАЙ І АНГЛІЙСКАЙ ФРАЗЕАЛОГІІ

В статье проводится сопоставительное исследование фразеологической репрезентации носителями белорусского и английского языков концепта «Человек» – одного из базовых понятий, проявляющихся у представителей самых разных культур; устанавливаются общие черты и особенности употребления и восприятия фразеологических единиц, которые репрезентируют концепт «Человек» и соотносятся с соматическим, зооморфным или религиозным кодами культуры. Особое внимание уделяется роли слов-компонентов в формировании культурного образа, закодированного во внутренней форме фразеологических единиц.

Адным з актуальных пытанняў сучаснай лінгвістыкі з’яўляецца пытанне ўзаемазвязі мовы і культуры. Культура адлюстроўвае разуменне чалавекам рэчаіснасці, а мова з’яўляецца неаддзельнай часткай культуры, сродкам пазнання і захавання інфармацыі.

Карэляцыя мовы і культуры своеасабліва разглядаецца ў лютэрку моўнай карціны свету, пад якой разумеецца закадзіраванае ў адзінках мовы і характэрнае пэўнаму этнасу як яе носьбіту ўнікальнае ўспрыманне рэальнасці і сімвалічнага сусвету. Менавіта нацыянальна-культурная карціна свету ўвасабляе «кагнітыўна-псіхалагічную рэальнасць, якая выяўляецца ў разумовай, пазнавальнай дзейнасці народа, у яго паводзінах – фізічных і вербальных» [1, с. 5].

Выяўленне і апісанне культурна-нацыянальных канатацый, якія «ўзуальна суправаджаюць значэнне ў форме вобразных асацыяцый з эталонамі, стэрэатыпамі і іншымі культурнымі знакамі (звычайамі, павер’ямі і да т.п.)

і суадносных адзін з другімі сродкамі кагнітыўных працэдур, што надаюць гэтым канатацыям асэнсаванне» [2, с. 310], адбываюцца праз зварот да лінгвакультуралагічнага аналізу моўных адзінак. Даследаванне фразеалагічных адзінак (ФА) у святле лінгвакультуралогіі абумоўлівае неабходнасць дэкадзіравання механізмаў спалучэння ў іх інтралінгвістычных і экстралінгвістычных фактараў.

Адным з асноўных тэрмінаў лінгвакультуралогіі з'яўляецца *канцэпт* – «згустак культуры ў святломасці чалавека; тое, у выглядзе чаго культура ўваходзіць у ментальны свет чалавека <...> тое, пры дапамозе чаго чалавек – радавы, звычайны чалавек, не “тварэц культурных каштоўнасцей” – сам уваходзіць у культуру, а ў некаторых выпадках і ўплывае на яе» [3, с. 43].

Мэтай нашага артыкула з'яўляецца лінгвакультуралагічнае даследаванне фразеалагічнай рэпрэзентацыі носьбітамі беларускай і англійскай моў канцэпту «Чалавек» – аднаго з базавых паняццяў, якія праяўляюцца ў прадстаўнікоў самых розных культур. У тэкстах фразеалагізмаў беларускай і англійскай моў, аб'яднаных агульным значэннем ‘чалавек’, асоба праз знакі-ідэёмы выступае тварцом створаных ім акультураных уяўленняў, у тым ліку і прасябе, таму цікавым і важным з'яўляецца ўстанавіць, як адлюстроўваецца, фіксуецца, характарызуецца і ацэньваецца ў фразеалогіі сам чалавек і які культурны сэнс закадзіраваны ў іх унутранай форме. Адносна ФА як найменняў чалавека ў фразеалогіі беларускай і англійскай моў выступаюць розныя коды культуры (саматычны, зааморфны, прасторавы, артэфактна-рэчаўны, раслінны, рэлігійны і інш.). У сувязі з абмежаваным аб'ёмам артыкула спынім увагу на асаблівасцях рэпрэзентацыі канцэпту «Чалавек» фразеалагізмамі, якія суадносяцца толькі з асобнымі кодамі культуры.

Рэпрэзентацыя канцэпту «Чалавек» у беларускіх і англійскіх ФА, суадносных з саматычным кодам культуры.

Аналіз саматычных ФА беларускай і англійскай моў дазваляе выдзеліць сярод іх тыя, што называюць асобу са станоўчага боку, з адмоўнага боку, і тыя, якія выразна не выяўляюць пэўныя экспрэсіўныя адценні. Напрыклад:

1) называюць асобу з улікам яе станоўчай характарыстыкі беларускія ФА *залатыя рукі* ‘хто-н. вельмі ўмелы і здольны ў сваёй справе чалавек’, *сам сабе галава* ‘самастойны, незалежны ні ад каго чалавек’, *светлая галава* ‘хто-н. ясна і лагічна мысліць, разважае’ і інш. і англійскія ФА *a clear head* (дасл. – светлая галава) ‘хто-н. ясна і лагічна мысліць, разважае’, *a shoulder to cry on* (дасл. – плячо, для таго, каб паплакаць на ім) ‘той, хто гатовы выслухаць праблемы каго-небудзь, паспачуваць, падтрымаць’ і інш.;

2) называюць асобу з улікам яе адмоўнай характарыстыкі беларускія ФА *воўк у авечай шкуры / скуру* ‘каварны, крывадушны чалавек’, *галава садовая* ‘нездагадлівы, няўважлівы, рассяяны чалавек’, *заячая / заечая душа* ‘вельмі баязлівы чалавек’, *медны лоб* ‘тупы, абмежаны ці занадта ўпарты чалавек’

і інш. і англійскія ФА *a big / loud mouth* (дасл. – вялікі / громкі рот) ‘пляткар; той, хто не можа захоўваць сакрэты іншых’, *a pain in the neck* (дасл. – боль у шыі) ‘надакучлівы, які дзейнічае на нервы; зануда’, *a babe in arms* (дасл. – немаўля на руках) ‘немаўля; звычайна аб наіўным, непрактычнам чалавеку’ і інш.;

3) называюць асобу па яе прафесійных навыках і ўласцівасцях, паводле яе сацыяльнага становішча, а таксама выражаюць форму роднасці / сваяцтва носьбітаў моў беларускія ФА *правая рука* ‘першы памочнік, найбліжэйшы паплечнік, супольнік’, *свежае вока* ‘чалавек, які ўпершыню знаёміцца з чым-н., правярае што-н.’, *белая костка / косць* ‘чалавек знатнага (часцей дваранскага) паходжання’, *свая кроў* ‘блізкі сваяк’ і інш. і англійскія ФА *brain (-s) trust* (дасл. – мазгавы трэст) ‘група спецыялістаў’, *a private eye* (дасл. – прыватнае вока) ‘прыватны сышчык’, *blue blood* (дасл. – блакітная кроў) ‘чалавек дваранскага паходжання’, *flesh of one’s flesh* (дасл. – плоць ад плоці) ‘роднае дзіця; пра кроўную роднасць’¹ і інш.

Спынім увагу на прычынах ужывання пэўных саматычных кампанентаў у асобных беларускіх і англійскіх ФА з агульным значэннем ‘чалавек’.

Так, лексема *галава / head* атаясамліваецца з цэнтрам пераапрацоўкі інфармацыі і матывуе ФА, якія характарызуюць разумовыя здольнасці асобы. Параўн.: бел. *пустая галава* ‘нездагадлівы, прастакаваты чалавек’ і англ. *empty head* (дасл. – пустая галава) ‘нездагадлівы, прастакаваты чалавек’. Названыя ФА ілюструюць уяўленні носьбітаў моў аб розуме як аб адной з самых каштоўных якасцей, якімі надзелены чалавек.

Вядучую ролю ў матывацыі ФА адыгрывае і саматычны кампанет *рука / hand*. Так, важным для беларусаў і англічан з’яўляецца імкненне праз руку ацаніць умельства, майстэрства асобы: бел. *залатыя рукі* ‘хто-н. вельмі ўмелы і здольны ў сваёй справе чалавек’; *на ўсе рукі* (майстар, мастак, спецыяліст, хват і пад.; дзяўчына, чалавек, моладзь і пад.) ‘выключны, здольны на многае, здатны да ўсяго’; *першай рукі* ‘найвышэйшай якасці, адметны (майстар, садоўнік і пад.)’, ‘самы заўзяты, з крайнім праяўленнем якіх-н. якасцей (махляр, мярзотнік і пад.)’; *рэдкай рукі* (майстар, спецыяліст і пад.) ‘найвышэйшай якасці, адметны’ і інш. і англ. *an old hand* (дасл. – старая рука) ‘дасведчаны, вопытны (у чым-н.), знаўца (чаго-н.); майстар сваёй справы; бывалы чалавек’; *a bad / poor hand at / with smth.* (дасл. – дрэнная / бедная рука да чаго-н. / з чым-н.) ‘няўмелы, непрактыкаваны; няздольны да чаго-н. (чалавек, майстар)’.

Сімвалічнае значэнне крыві звязана з разуменнем роднасці і сваяцтва. Такі функцыянальна значны для культуры сэнс крыві выяўляецца ў беларускіх ФА *кроў ад крыві* ‘роднае дзіця; пра кроўную роднасць’, *свая кроў* ‘блізкі сваяк’. Заўважым, што ў адрозненне ад беларускай мовы, у англійскай

¹ Фразеалагізмы і іх дэфініцыі пададзены паводле слоўнікаў, у якіх яны зафіксаваны [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

мове вылучаюцца ФА, у вобразнай аснове якіх блізкасць паміж людзьмі перадаецца праз саматычны кампанент *heart* ‘сэрца’: *close to / near one’s heart* (дасл. – блізка да сэрца) ‘блізкі сэрцу’; *lie near one’s heart* (дасл. – ляжаць / знаходзіцца каля сэрца) ‘быць блізкім каму-н.’; *dear heart* (дасл. – дарагое сэрца) ‘мілы, каханы’.

Рэпрэзентацыя канцэпту «Чалавек» у беларускіх і англійскіх ФА, суадносных з зааморфным кодам культуры.

Праяўленне асэнсавання чалавека фіксуецца ў ФА, якія належаць да зааморфнага кода культуры. Так, у беларускіх і англійскіх ФА з агульным значэннем ‘чалавек’ задзейнічаны кампаненты-найменні звяроў (бел. *асёл маляваны* ‘тупы, неразумны чалавек’; *ласкавае / ліслівае цяля / цялятка* ‘спрытны, дагодлівы чалавек, які ўмее карыстацца абставінамі’; *стрэляны воўк* ‘вельмі вопытны, спрактыкаваны чалавек’ і інш. і англ. *the big bad wolf* (дасл. – вялікі, дрэнны воўк) ‘небяспечны, страшны чалавек’; *an old fox* (дасл. – стары ліс) ‘хітры чалавек’; *a dumb dog* (дасл. – нямы / маўклівы сабака) ‘маўклівы, неразгаворлівы чалавек; маўчун’ і інш.), птушак (бел. *варона загуменная* ‘нерастаропны, нехлямяжы чалавек, разявака’; *глухая цяцера* ‘чалавек, які кепска чуе; пра мужчыну ці жанчыну’; *мокрая курыца* ‘чалавек, які мае ўбогі, прыгнечаны выгляд’, ‘слабавольны, бесхарактарны чалавек’ і інш. і англ. *cock of the roost* (дасл. – певень на курасадні) ‘важная персана’, ‘гаспадар становішча’; *a white crow* (дасл. – белая варона) ‘чалавек, рэзка непадобны на іншых людзей сваімі паводзінамі ці знешнім выглядам, не такі, як усе’; *cold turkey* (дасл. – халодная індычка) ‘абьякавы чалавек’, ‘лёгка здабыча, ахвяра; чалавек, якога чакае параза ці гібель’ і інш.) і нават насякомых (бел. *і (кожны) жук і жаба* ‘усе без выключэння; усякі, кожны чалавек’ і англ. *a social butterfly* (дасл. – сацыяльны матыль) ‘пустая свецкая прыгажуня’; *a big bug* (дасл. – вялікі жук) ‘важная асоба’).

Шырока адлюстроўваецца зааморфная метафара ў вобразе ФА з агульным кампанентам *птушка*. Так, ужыванне ў ФА кампанента *птушка* (*птушаня*) / *bird* матывавана яго сімвалічным значэннем: ‘увасабленне як чалавечага, так і касмічнага духа – сімвалізм, абумоўлены яе лёгкасцю, хуткасцю, свабодным лунаннем і магчымасцю дасягнуць нябёсаў’ [13, с. 293]. У выніку ФА выражаюць апазіцыйныя стануўчыя і адмоўныя ацэнкі і выступаюць сімвалам чалавека, які займае высокае / невысокае становішча. Параўн.: *птушка высокага палёту* ‘чалавек, які займае высокае становішча ў грамадстве’, *ранняя птушка / пташка* ‘дбайны, руплівы чалавек, які рана ўстае ці раней за іншых прыходзіць куды-н.’, *важная птушка* ‘чалавек з высокім становішчам, званнем, пасадай’; *an early bird* (дасл. – ранняя пташка) ‘удачлівы чалавек, які рана прымаецца за справу’ і *жаўтаротае птушаня* ‘вельмі малады, нявопытны, наіўны чалавек’, *птушка невысокага палёту* ‘нязначны, малаважны, неўплывовы чалавек’, ‘нікчэмны чалавек’; *a bird of ill omen* (дасл. – птушка благога прадвесця) ‘чалавек, які прыносіць або прадказвае няшчасце, веснік няшчасця’.

Асобна спынім увагу на ФА *стрэляная птушка, стары верабей, стрэляны верабей* ‘вельмі вопытны, спрактыкаваны чалавек’ і *an old bird* (дасл. – старая птушка) ‘вельмі вопытны, асцярожны чалавек’ (1 значэнне). Пералічаныя ФА выступаюць найменнямі вопытнага чалавека і ўжываюцца для адабрэння. Падобную дадатную ацэнку выражаюць і беларускія ФА з кампанентам *воўк*: *біты воўк* ‘вопытны, бывалы чалавек’; *стары воўк, стрэляны воўк* ‘вельмі вопытны, спрактыкаваны чалавек’; *марскі воўк* ‘бывалы, вопытны марак’. У той жа час у англійскай мове фіксуецца падобныя па структуры да пералічаных ФА, якія ўжываюцца з пазіцыі адмоўнага стаўлення да асобы: *an old bird* (дасл. – старая птушка) ‘стары (пры звароце да мужчыны); старая (пры звароце да жанчыны)’, *an old cat* (дасл. – старая кошка) ‘сварлівая, злая старая жанчына’.

У беларускай і англійскай мовах фіксуецца ФА, што абазначаюць чалавека, характар якога паводле паводзін і ўчынкаў ацэньваецца ў вышэйшай ступені адмоўна: бел. *гадзіна / гадзюка / змяя падкалодная* ‘агідны, шкодны, каварны чалавек, які дзейнічае спадцішка’; *гадзіна паўзучая* ‘вылюдак, нягоднік, агідны, шкодны, каварны чалавек; пра мужчыну ці жанчыну’; *гад печаны* ‘вылюдак, нягоднік, агідны, шкодны, каварны чалавек; пра мужчыну’ і інш. і англ. *a snake in the grass* (дасл. – змяя ў траве) ‘агідны, шкодны, каварны чалавек, які дзейнічае спадцішка; тайны вораг’; *a dirty dog* (дасл. – брудная сабака) ‘вылюдак, падлюга’.

Паказальнымі для абазначэння адмоўнай характарыстыкі чалавека ў сувязі з парушэннем ім маральна-этычных нормаў і правіл з’яўляюцца бел. ФА *кот марцовы* ‘распуснік, блуднік; пра мужчыну’ і *мышыны жарэбчык* ‘стары, які любіць заляцацца да маладых жанчын’. У першай ФА праз вобраз ката перадаецца «асуджэнне чалавекам нязвычайных, ненатуральных з боку яго ўяўленняў спосабаў спарвання гэтай хатняй жывёлы» [14, с. 96–97]. Другая ФА выступае ў ролі эталона «такіх непрымальных паводзін пажылога чалавека, які маладзіцца і любіць заляцацца на старасці год да маладых жанчын альбо шукае сабе пару з такой» [14, с. 97].

Рэпрэзентацыя канцэпту «Чалавек» у беларускіх і англійскіх ФА, суадносных з рэлігійным кодам культуры.

Разгледзім ФА беларускай і англійскай моў, суадносныя з рэлігійным (альбо рэлігійна-рэчыўным) кодам культуры, да якіх адносяцца беларускія *богава / хрыстова нявеста* ‘манашка’, ‘немаладая незаможная жанчына’; *блудная / заблудная / аблудная авечка* ‘чалавек, які збіўся з правільнага жыццёвага шляху’; *жывы нябожчык* ‘вельмі слабы, блізкі да смерці чалавек’; *жывы труп* ‘вельмі слабы, хворы, блізкі да смерці чалавек’; *зацюканы апостал* ‘увогуле някепскі чалавек, якога затуркалі абставіны, жыццё і пад.’ і інш. і англійскія ФА *God Almighty* (дасл. – божа літасцівы) ‘самы галоўны (пра чалавека)’; *a / little tin god* (дасл. – маленькі бляшаны бог) ‘кумір’;

a printer's devil (дасл. – друкаваны д'ябал) 'рассылны; хлопчык на паб'ягушках (вучань у друкарні)'; *a lost sheep* (дасл. – блудная авечка) 'чалавек, які збіўся з правільнага жыццёвага шляху' і інш.

У склад беларускіх і англійскіх ФА ўваходзяць словы, якія лексічна, тэматычна альбо этымалагічна адносяцца да рэлігійнага хрысціянскага дыскурсу. Так, кампанентамі ФА выступаюць эквівалентныя лексемы *Бог* (*Богава, Божы*) / *God / Lord* і *душа / soul*, напрыклад: *божы адуванчык* 'стары, нядужы чалавек' і *Lord of misrule* (дасл. – бог / уладар беспарадку) 'кіраўнік калядных забаў'; *мёртвыя душы* 'неіснуючыя асобы, якія толькі фіктыўна лічацца дзе-н.' і *a twin soul* (дасл. – родная душа) 'родны чалавек'. Заўважым, беларускія ФА з кампанентам *душа* паводле семантыкі звязаны з вызначэннем рыс характару, унутраных якасцей чалавека, яго эмацыянальнага стану, напрыклад: *душа наросхрыст / нараспаішку* 'вельмі шчыры, адкрыты, чыстасардэчны; пра чалавека'; *заячая душа* 'вельмі баязлівы чалавек'. Для падобнай характарыстыкі асобы ў англійскай мове ўжываецца саматызм *heart* 'сэрца', напрыклад: *a heart of gold* (дасл. – сэрца з золата) 'залатое, высакароднае сэрца; пра чалавека', *a heart of oak* (дасл. – сэрца з дубу) 'храбры, мужны, адважны чалавек'.

Уплыў хрысціянскай духоўнай традыцыі абумоўлівае і наяўнасць частковых эквівалентных ФА ў дзвюх мовах: *блудная / заблудная / аблудная авечка* і *a lost sheep*; <i> цар і бог <i> воінскі начальнік> і *God Almighty*. Адзначым тое, што беларуская ФА *плоць і кроў* мае абсалютны кампанентны адпаведнік у англійскай мове – *flesh and blood*. Аднолькавая лексічная аформленасць і біблейская этымалогія дзвюх ФА тым не менш не выяўляе супадзення семантыкі: бел. 1) 'роднае дзіця', 2) 'спараджэнне, дзецішча каго-н. ці чаго-н.', англ. '1) 'чалавечая існасць (прырода)', 2) 'чалавек, жывыя людзі'.

Выбар у якасці кампанента беларускіх ФА слова *чорт* ужо інтуітыўна вызывае ў носьбіта мовы негатыўнае ўспрыманне асобы, якая апісваецца пры дапамозе пэўнай ФА: *чортава лялька* 'гарэза, карызнік; звычайна пра жанчыну'; *чорт лазаты* 'нягоднік, увасабленне зла', 'фамільярны зварот да каго-н.'; *чорт паласаты* 'фамільярны зварот да каго-н.' У аснове вобразаў пералічаных ФА ляжыць метафара, якая прыпадабняе найменне нячыстай сілы чалавеку.

Такім чынам, аналіз беларускіх і англійскіх ФА, якія рэпрэзентуюць канцэпт «Чалавек» і суадносяцца з саматычным, зааморфным альбо рэлігійным кодам культуры, дазваляе адзначыць некаторыя назіранні агульнага характару. Так, ФА, суадносныя з саматычным кодам культуры, перадаюць як дадатную, так і адмоўную канатацыю, а кампаненты-саматызмы ў іх складзе надзяляюць ФА сімвалічным значэннем. Перавага заонімных ФА з негатыўна-экспрэсіўнай ацэнкай тлумачыцца ўніверсальнасцю механізма ацэнкі прадстаўнікоў жывёльнага свету, а таксама крытычным успрыманнем людзей усяго негатыўнага. Суадносныя з рэлігійным кодам культуры ФА

ў большасці перадаюць дадатную канатацыю, што тлумачыцца паважлівымі адносінамі носьбітаў беларускай і англійскай моў да Бога. Інтэрпрэтацыя беларускіх і англійскіх ФА, суадносных з пералічанымі тэматычнымі кодамі культуры, сведчыць аб культурнай значнасці іх кампанентаў, якая раскрываецца пры ацэнцы чалавекам сябе самога праз дэкадзіраванне экстралінгвістычных фактараў.

ЛІТАРАТУРА

1. *Попова, З. Д.* Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова. – Воронеж : Истоки, 2003. – 59 с.
2. *Телия, В. Н.* Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от мировидения к миропониманию) / В. Н. Телия // Славянское языкознание. XI Межд. съезд славистов. Докл. рос. делегации : сб. докл. (Отделение литературы и языка РАН) / отв. ред. Н. Толстой. – М. : Наука, 1993. – С. 302–314.
3. *Степанов, Ю. С.* Константы : Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Акад. проект, 2004. – 992 с.
4. *Корсак, Л. Д.* Англа-беларускі слоўнік фразеалагізмаў параўнальнага тыпу / Л. Д. Корсак, Л. С. Марціновіч. – Мінск : Выш. шк., 1984. – 122 с.
5. *Кулік, Л. У.* Англа-беларускі слоўнік саматычных фразеалагізмаў ; Беларуска-англійскі слоўнік саматычных фразеалагізмаў / Л. У. Кулік, В. А. Ляшчынская ; М-ва адукацыі Рэсп. Беларусь, Гомел. дзярж. ун-т. – Гомель : ГДУ, 2010. – 84 с.
6. *Кунин, А. В.* Англо-русский фразеологический словарь / А. В. Кунин. – 5-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз. – Медиа, 2004. – 512 с.
7. *Кунин, А. В.* Большой англо-русский фразеологический словарь : ок. 20000 фразеологических единиц / А. В. Кунин. – 5-е изд., испр. – М. : Живой яз., 1998. – 944 с.
8. *Лепешаў, І. Я.* Слоўнік фразеалагізмаў / І. Я. Лепешаў : у 2 т. – Мінск : Беларус. Энцыкл. імя П. Броўкі, 2008. – Т. 1. – 672 с.; Т. 2. – 704 с.
9. *Литвинов, П. П.* Англо-русский словарь наиболее употребительных фразеологических выражений / П. П. Литвинов. – М. : Яхонт, 2001. – 400 с.
10. *Cowie, A. P.* Oxford dictionary of current idiomatic English : Phrase, clause and sentence idioms / A. P. Cowie, R. Mackin, I. R. McCaig. – Oxford : Oxford University press, 1994. – Vol. 2. – 685 p.
11. *Macmillan English dictionary : for advanced learners / Macmillan Education. – 2nd ed., enlarged. – China [etc.] : Macmillan Publishers Limited ; AandC Black Publishers, 2008. – 1748 p.*
12. *The Penguin concise English dictionary / compiled by G. N. Garmonsway with Jacqueline Simpson. – London : Claremont Books, 1995. – 842 p.*

13. *Тресиддер, Дж.* Словарь символов / Дж. Тресиддер [пер. с англ. С. Палько]. – М. : ФАИС–ПРЕСС, 1999. – 448 с.

14. *Ляшчынская, В. А.* Базавыя канцэпты фразеалагічнай карціны свету беларусаў / В. А. Ляшчынская. – Мінск : РІВШ, 2015. – 244 с.

The article presents a comparative research of the phraseological representation of the concept “Person” by native speakers of the Belarusian and English languages. The common features and national peculiarities of the phraseological units related to the somatic, zoomorphic or religious codes of culture are established. The interpretation of the Belarusian and English phraseological units related to the thematic codes of culture indicates the cultural significance of their components which is revealed through the description and decoding their inner form. The conclusions of the article can be used in giving courses in the field of phraseology, cultural linguistics, inter-language communication, theory and practice of translation and compiling of phraseological dictionaries.

Поступила в редакцию 10.04.2020

Н. И. Островская

КОМПЛЕКС ЗАДАНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО ПОЛИЛОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье описывается комплекс заданий для развития умений иноязычного полилогического общения у учащихся учреждений среднего специального образования. Использование интерактивных образовательных технологий в процессе обучения полилогическому общению открывает дополнительные возможности для увеличения творческого потенциала группы. Задания, основными характеристиками которых являются социокультурная направленность, проблемность и интерактивность, имеют своей целью последовательное развитие речевых и социокультурных умений, необходимых для осуществления речевого взаимодействия в условиях полисубъектной межкультурной коммуникации.

Обновление содержания языкового образования и значимость подготовки учащихся как субъектов межкультурной коммуникации обуславливают необходимость развития у них умений иноязычного полилогического общения (ИПО). Ориентация на развитие поликультурной личности и таких ее качеств, как способность к самостоятельному изучению языка и культуры на протяжении всей жизни, креативность в решении различных задач средствами изучаемого языка, а также необходимость преодолевать объективные и субъективные трудности, возникающие в процессе их решения, требуют рациональной организации учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению умениями ИПО.

Социальное пространство полилога способно воссоздавать разные пространственно-временные измерения: реальное, физическое, абстрактное, виртуальное [1], что создает условия для интегрированного применения социальных и информационно-коммуникационных технологий, в частности ресурсов Веб 2.0, для развития умений ИПО.

С учетом анализа работ, связанных с использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе (Дж. Граус, В. Кук, И. Н. Трушкова, А. В. Хуторской и др.), весь процесс обучения с использованием ресурсов Веб 2.0 можно условно разделить на три этапа: *подготовительный этап* (сбор материалов по проблеме и предварительное обсуждение всего процесса ИПО: его структуры, содержания, возможных форм презентации результатов и т.д.), *продуктивный этап* (систематический обзор и оценка преподавателем учебных действий учащихся, внесение необходимых корректив, контроль качества промежуточных результатов и т.д.), *этап рефлексии и оценки результатов* (отсроченная оценка учащимися собственного результата ИПО, самоанализ затраченных усилий, оценка степени взаимодействия, составление плана дальнейших действий для улучшения результатов и т.д.) [2, с. 77].

В учреждениях среднего специального образования имеются технические условия, обеспечивающие виртуальное развитие умений ИПО: наличие интернет-соединения, компьютера или мобильного устройства, с помощью которого можно подключиться к Сети, наушников, вебкамеры или цифровой камеры. Как правило, это личные устройства учащихся (рис. 1):

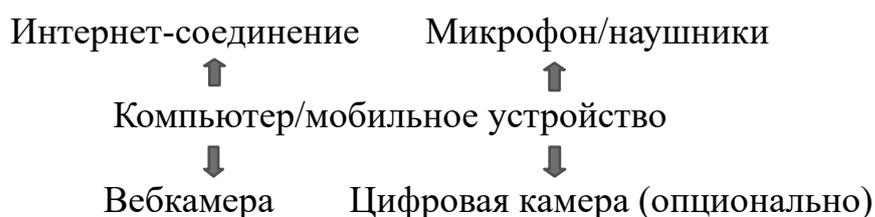


Рис. 1. Техническое обеспечение деятельности по развитию умений ИПО в Интернете

Опираясь на технические возможности, имеющиеся на занятии по иностранному языку в данном типе учреждений, мы определили умения ИПО, развиваемые на подготовительном, продуктивном этапах, а также на этапе рефлексии и оценки результатов ИПО (таблица). При этом мы исходили из того, что подготовительный этап должен обеспечить ознакомление с используемым речевым материалом и его анализ с точки зрения формы, что, на наш взгляд, позволит учащимся сконцентрировать внимание на содержательной стороне полилогического общения в процессе продуктивного этапа.

Умения ИПО, развиваемые на подготовительном,
продуктивном этапах, этапе рефлексии и оценки результатов ИПО

Умения ИПО	Группа умений	Этапы развития умений ИПО			Умения ИПО
		подготовительный	продуктивный	рефлексии и оценки результатов	
Речевые умения	1. Речевые умения, связанные с запросом и получением информации	1) выбирать и реализовывать речевые формулы адекватно коммуникативному намерению и ситуации ПО, получать обратную связь; 2) инициировать полилог; своевременно и уместно включаться в обсуждение проблемы; выступать с какой-либо инициативой	1) ясно, лаконично и доступно излагать основные положения выступления; 2) четко структурировать высказывание; 3) уточнять информацию; запрашивать дополнительную информацию	анализировать и оценивать степень сформированности у себя умений, связанных с запросом и получением информации	Речевые умения
	2. Речевые умения, необходимые для организации и поддержания речевого взаимодействия	правильно строить полилог: передавать слово, своевременно и уместно включаться в обсуждение проблемы	1) предлагать пути решения проблемы; 2) вежливо и корректно вносить замечания или дополнения в выступления участников	анализировать и оценивать степень сформированности у себя умений, необходимых для организации и поддержания речевого взаимодействия	
	3. Речевые умения, связанные с обобщением информации, принятием итогового решения по обсуждаемой проблеме	1) завершать дискуссию, выступление; 2) оценивать пути решения проблемы, представленные аргументы	1) предлагать компромисс; 2) суммировать сказанное; подводить итог обсуждения	анализировать и оценивать степень сформированности у себя умений завершить обобщение, принять итоговое решение	
Социокультурные	4. Социокультурные умения	1) видеть различия в социокультурном восприятии мира собой и своим собеседником; 2) осознавать себя как носителя определенной культуры, готового к конструктивному сотрудничеству в процессе межкультурного взаимодействия	выбирать приемлемый в социокультурном плане стиль речевого и неречевого поведения в условиях межкультурного ИПО	анализировать имеющиеся и необходимые умения для адекватного восприятия и интерпретации различий в социокультурном восприятии мира собой и своим собеседником	Социокультурные умения

Еще одной важной задачей подготовительного этапа является активизация социокультурных фоновых знаний учащихся, благодаря которым возможно «вплетение» полученной информации в ход занятия, осознание учащимися возможности получения разнообразных реакций в ходе ИПО, обусловленных принадлежностью его участников к иным лингвокультурам. Этап рефлексии посвящен оценке учащимися собственных достижений в плане развития как речевых, так и социокультурных умений ИПО.

Определение последовательности развития умений полилогического общения у учащихся учреждений среднего специального образования позволило нам разработать комплекс заданий, основными характеристиками которых являются социокультурная направленность, проблемность и интерактивность. Социокультурная направленность упражнений обуславливает включение в ход занятия вопросов культуроведческого характера, предполагающих изучение, последующее обсуждение и использование информации социокультурного плана. Проблемность предполагает, что основой предметного содержания и организации учебного материала являются проблемы общения, которые не имеют окончательного решения: каждый общающийся решает их для себя сам. А поскольку отношение к проблемам у людей разное, их обсуждение актуализирует всю систему взаимоотношений участников обсуждения, обеспечивая естественную мотивированность общения [3, с. 79]. Интерактивность реализуется в нескольких направлениях. Прежде всего, это активное взаимодействие обучающихся с учебным материалом в процессе выполнения заданий; наличие обратной связи, позволяющей определить, насколько корректно выполнено то или иное задание. Кроме того, это различные комментарии в виде гиперссылок, всплывающие подсказки, доступ к справочной информации и т.п. [4, с. 73].

В соответствии с выделенными группами умений ИПО, развиваемыми на каждом из этапов, мы определили типы заданий: *речевые, социокультурные и рефлексивные*.

Речевые задания подготовительного этапа, целью которых является усвоение этикетных форм коммуникативного поведения в стандартных ситуациях с учетом функциональности и ситуативности взаимодействия в группе с количеством участников три и более, мы обозначили как *коммуникативно-подготовительные* (рис. 2). Социокультурные задания подготовительного этапа, направленные на анализ средств, используемых участниками ИПО в контексте межкультурной коммуникации для выражения различных коммуникативных намерений, а также на описание типичных для их применения условий ситуации – *социокультурно-познавательные*.

На продуктивном этапе используются речевые *коммуникативно-интерактивные* и *коммуникативно-эвристические* задания, ориентированные на развитие умений полилогического общения на основе приобретенных навыков для функционального, свободного применения языковых и речевых средств в постоянно изменяющихся ситуациях, приближенных к естественному общению.

На этапе рефлексии и оценки результатов ИПО используются *рефлексивно-аналитические* задания, среди которых есть задания на анализ и составление личного банка используемых на занятии(ях) речевых формул. На наш взгляд, возможность такого анализа на этапе рефлексии, обеспечивающая своеобразную связь этапов, заключающуюся в возврате к материалам подготовительного этапа, но уже на новом уровне, чрезвычайно важна. Кривая забываемости, полученная в результате психологических исследований, показывает, что основная доля потери воспринимаемой информации падает на первые дни. «Новое явление ненадолго закрепляется в памяти не только потому, что образовалась нестойкая временная связь, еще не подвергавшаяся тренировке, а главным образом потому, что еще не установлен широкий контакт ее с другими системами речевых связей» [5, с. 6].



Рис. 2. Комплекс заданий для развития умений иноязычного полилогического общения

Исходя из того, что любое речевое умение имеет в своей основе автоматизированные закрепленные операции, выработанные под контролем сознания [6, с. 211], основной центр тяжести на подготовительном этапе мы перенесли на операции, которые помогают:

- широко пользоваться аналогией;
- выбирать правильное решение из нескольких возможных;
- переносить найденные решения в новые ситуации.

Для иллюстрации вышесказанного перечислим некоторые задания, используемые на подготовительном этапе. Например, учащимся предлагается:

- преобразовать констатирующее утверждение в побудительное и адресовать его партнеру;
- ответить на проблемный вопрос, расширив/сократив указанные речевые формулы;
- придумать ситуацию, в которой могут употребляться перечисленные речевые формулы.

При ознакомлении со списком выражений для их последующего использования на занятии учащимся предлагаются следующие задания:

1. Look through the list of Key expressions and advise your partner(s) with the help of which of them it would be better to start, to outline a structure and to end the presentation in class tomorrow. Try to find out whether they have their own expressions, if any, used earlier and share yours. Write down all the options suitable.

2. Imagine and discuss with your partner(s) which moment would be the right one to ensure understanding of the group while presenting information in class tomorrow. Think about the expressions that can be used. Discuss and write down all the options suitable for you.

3. Think about an interesting but irrelevant question to ask your partner(s) while they are presenting in class tomorrow, making them refer forwards/backwards/sideways. Discuss which expressions can be helpful to be back to the presentation plot planned.

В центре внимания данных заданий находятся действия, с помощью которых учащиеся достигают интеракции (взаимодействия). Интерактивный аспект полилогического общения проявляется в том, что при выборе той или иной тактики, реализующей основную полилоговую стратегию, коммуникант должен предусматривать одновременно и реакцию собеседника на все возможные повороты полилога, его речевого поведения в последующем. Он должен не только учитывать все факторы, связанные с иницирующей репликой, но и прогнозировать реакцию собеседника. Тактика выбирается по признаку благоприятности дальнейшего развития полилога и событий для говорящего [7].

Для того, чтобы общение было эффективным, необходимо соблюдать следующие условия: равенство психологических позиций субъектов общения независимо от их социального статуса и культурной принадлежности; признание активной роли речевых партнеров; наличие психологической взаимоподдержки и кооперации [8, с. 80]. Следует также учитывать тот факт, что в полилогическое общение вступают люди, так или иначе связанные в психологическом отношении. Спецификой межкультурного взаимодействия при этом является то, что каждый его участник сохраняет свою автономность и может обеспечивать саморегуляцию своих коммуникативных действий. Таким образом, для функционирования механизма взаимодействия необходимо выяснить и учитывать, как намерения, мотивы, установки индивида, принадлежащего к одной культуре, накладываются на представление о партнере, принадлежащем к другой культуре. С этой целью каждый цикл заданий подготовительного этапа развития умений ИПО включает культуроведческий вопрос [9]: Culture question: Is it appropriate in your culture to use humour in presentations? How else can you vary the pace? What difficulties can be caused when humour is used? Follow the link to learn more <https://leap.london/culture-shocks-humour-across-cultures/>.

В ходе обсуждения учащимся предлагается создать/дополнить ассоциогамму, используя интерактивный ресурс www.mentimeter.com, позволяющий в реальном времени отображать результаты опроса, квиза, сессии вопросов и ответов, «облака слов» и т.п., с демонстрацией экрана в чате Teams (на устройствах учащихся). Информационный ресурс для изучения представлен в виде дополнительного домашнего задания, учащимся нужно также найти альтернативные ресурсы в Интернете, поделиться информацией в чате Teams, оценить, прокомментировать.

Данный вид деятельности фокусирует внимание учащихся на существующей в межкультурной коммуникации проблеме, способствует расширению их фоновых знаний, а также отработке базовых речевых умений:

- 1) задавать вопросы разных типов;
- 2) логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- 3) использовать различные реплики реагирования в процессе общения, проявляя заинтересованность, внимание и активное участие в разговоре;
- 4) употреблять вводные структуры и клишированные выражения;
- 5) пользоваться различными способами реализации речевых функций, таких как выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, неудовольствия, просьбы, вежливого отказа и т.п.

Таким образом, подготовительный этап обеспечивает необходимую для продуктивного этапа каждого конкретного занятия базовую подготовку учащихся.

На продуктивном этапе используются коммуникативно-интерактивные задания, которые развивают умения учащихся:

- выражать одну и ту же мысль разными средствами;
- приспосабливаться к индивидуальным особенностям партнеров по общению;
- формировать и реализовывать речевое намерение;
- адекватно выражать эмоционально-оценочную информацию;
- прогнозировать реакцию партнера и адекватно реагировать на его реплики.

Приведем примеры заданий, пользуясь алгоритмом технологии творческих мастерских. На этапах индукции и самоконструкции учащиеся работают индивидуально, социоконструкции – в парах. Начиная с этапа социализации, учащиеся включаются в процесс ИПО.

1. **И н д у к ц и я:** You will see the photos of one of the oldest cities in Great Britain (by following the link in Microsoft Teams). This city is often visited by thousands of people from different countries. Look at the photos and try to guess what city it is. Follow the link to learn more <https://en.wikipedia.org/wiki/London>.

2. **С а м о к о н с т р у к ц и я:** Work individually. What associations do you have when you see the photos? Add the words which are associated with London to the mind map.

3. Социоконструкция: Work in pairs. Show your mind maps to your partner (share in the private chat Microsoft Teams). Compare and discuss them using the list of Key expressions. Draw a paired mind map (in a shared document in the private chat). Read your part of the text (the text is divided into several parts) and add some new information to the paired mind map. Try to use one of the famous people's jokes in your discussion. Follow the link to learn more <https://londonmania.ru/british-humor/english-style-jokking>.

4. Социализация: Work in groups: join any pair of your group mates, compare your mind maps, retell your texts to your new partners, using the list of Key expressions to start, to outline a structure and to end the presentation, to refer forwards, backwards, sideways, to ensure understanding. Draw the complete mind map of your team (use the code -- -- -- in www.menti.com to create the mind map in the group chat in Microsoft Teams) and fill in the table.

Отметим, что для перехода к созданию ассоциограммы, форма которой подготовлена преподавателем посредством интерактивного ресурса www.mentimeter.com, учащиеся получают шестизначный код для входа через адрес участников www.menti.com. Поскольку бесплатная версия www.mentimeter.com позволяет хранить созданные презентации не более трех дней, рекомендуется создавать задания с использованием данного ресурса с учетом указанных временных ограничений.

5. Афиширование: Using the list of Key expressions, present your mind maps and tables and compare them with the teacher's (master's). Would you like to visit London? List 5 top places of interest you would visit first. Give your arguments. Give your point of view on why London is so attractive to us.

Поскольку общение носит творческий, эвристический характер, обучать ему нужно в условиях эвристичности, т.е. в различных динамичных (постоянно изменяющихся) ситуациях, в которых возможен различный набор речевых функций, речевых форм и их сочетаний [9, p. 99].

Для обоснования использования *коммуникативно-эвристических* заданий, которые наряду с коммуникативно-интерактивными используются на продуктивном этапе, обратимся к теории принятия решений. Согласно точке зрения А. Э. Богданович, Т. В. Корниловой, Г. В. Сориной, Г. Н. Солнцевой и др., проблема принятия решения занимает ключевую позицию в повседневной жизни современного человека. Стремительно развивающиеся технологии, интенсивные методики обучения и ускоренный темп жизни неизбежно приводят к необходимости соответствовать окружающим реалиям: быть мобильным, стрессоустойчивым, готовым к оперированию нестандартным и трудоемким материалом, используя адекватные энергетические и временные затраты. В связи с этим на первый план выходит человек, умеющий принимать оптимальные решения в условиях дефицита времени, оперативно оценивающий состояние имеющейся проблемы и способный анализировать возможные пути ее решения.

Следует отметить, что сам процесс изучения иностранного языка подразумевает значительное количество когнитивных, временных и энергетических затрат, что противоречит стремлению человека к экономии энергетических

ресурсов. Наличие ярко выраженного побуждения к деятельности способствует повышению энергопотенциала (термин Н. Т. Ерчака), благодаря чему работа осуществляется легче и увлекательнее. По этой причине в процессе развития умений ИПО важно обращать внимание на условия, которые способствовали бы оптимальному расходованию энергии, повышая стремление к практическому использованию языка [10].

Одним из компонентов, облегчающих процесс принятия решения при порождении англоязычной фразы, является наглядность, так как суждение обладает свойством смещения в сторону более наглядной информации [11]. Некоторые исследователи (Б. В. Беляев, Б. А. Бенедиктов, Н. Т. Ерчак) подчеркивают целесообразность использования как статической, так и динамической наглядности в целях развития ситуативной речи на ИЯ. Стимуляция говорения, по мнению авторов, будет протекать гораздо эффективнее, если предмет разговора будет представлен перед глазами [12; 13; 10]. Как отмечает А. Э. Богданович, возникающие при этом образы создают прочную базу для дальнейшего восприятия языковых особенностей, подобно таким «наталкивающим» факторам, как чувство языка, грамматики, времени, качественно объединяя перечисленное в единое языковое полотно, формирующее яркий прототип речемыслительных операций носителя языка [14, с. 50]. Оперирование образами тесно связано со скоростью обработки информации человеком, индивидуальными характеристиками его памяти. Долговременная память помогает обращаться к предыдущему опыту решения задач и использовать имеющиеся алгоритмы, на их основании предсказывая исход деятельности. Ключевая роль отведена кратковременной памяти, поскольку именно там происходят процессы переработки информации, к которым относится принятие решений о порождении англоязычной фразы [15].

С целью создания условий эвристичности на продуктивном этапе, что обеспечивает необходимость оперативного принятия скоординированных решений группой учащихся, на занятии используется материал учебника, хорошо им знакомый, а также информация, которая предьявляется впервые в видеоформате через демонстрацию экрана в Microsoft Teams или подключение к информационным источникам через мобильные устройства учащихся. Задания при этом имеют характер новизны и в некоторой степени неожиданны для учащихся, поскольку ставят задачу проанализировать и обсудить известные факты, события, явления с нестандартного ракурса. Приведем следующие примеры:

6. Р а з р ы в: Do you know that London is a city of contrasts and its prosperous life often borders on quite serious social issues? By following the link in Microsoft Teams please get acquainted with the program that allows to help the homeless in London: https://www.instagram.com/tv/B8g5kL6gFU6/?utm_source=ig_web_copy_link. Discuss and design your own contactless donation points map of London, give your arguments. Discuss a sum to be taken from a card in one tap. Think of such a charity program in Minsk. Give your arguments in favour or against contactless donation points program in Belarus. Do not forget about the list of Key expressions.

Этап рефлексии и (отсроченной) оценки результатов предусматривает заполнение карт самооценки для их последующего анализа на занятиях по иностранному языку, а также пополнение личного банка речевых формул.

7. Р е ф л е к с и я: Fill in your reflexive cards and share them in Microsoft Teams or just leave a comment in the group chat Microsoft Teams completing the statements. Add the Key expressions that you managed to use successfully or would like to use next time to your Personal Bank of Key Expressions.

На завершающем этапе творческих мастерских обучающиеся представляют к обсуждению свои презентации по содержанию занятия:

8. П а н е л ь: If you want to get back to the topic about contactless donation points location in London, then at the next lesson we can return to that. It would be great to see the presentations of your ideas.

По нашему мнению, интегрирование социальных технологий с интерактивными ресурсами Веб 2.0 в практике обучения ИПО позволяет создать условия, при которых учащиеся в особом режиме взаимодействия с учебной средой учатся пользоваться усвоенным речевым и социокультурным материалом для решения познавательных задач, развивают у себя исследовательские умения (выявления проблем, анализа, построения гипотез), включаются в рефлексивную деятельность. Работа в творческой мастерской с использованием Microsoft Teams дает возможность развивать творческий потенциал личности, приобщая ее к понимаю культурного разнообразия взглядов на рассматриваемые проблемы. Сохраняемый чат дает возможность вернуться не только к материалам занятия, дополнительным заданиям, но и к картам рефлексии для последующего анализа и планирования деятельности по развитию умений ИПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванова, Е. М.* Полилог как трансформация диалога в современном обществе : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Е. М. Иванова ; Том. политехн. ун-т. – Томск, 2009. – 24 с.
2. *Трушкова, И. Н.* Использование интернет-ресурсов в обучении письменному выражению мыслей в ВУЗе / И. Н. Трушкова // ИЯШ. – 2008. – № 7. – С. 76–81.
3. *Пассов, Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур : пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования / Е. И. Пассов. – Минск : Лексис, 2003. – 184 с.
4. *Бартош, Д. К.* Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова. – М. : МГПУ – «Канцлер», 2017. – 219 с.
5. *Воронин, Л. Г.* Физиология и биохимия памяти / Л. Г. Воронин. – М., 1967. – 32 с.
6. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 5-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 336 с.

7. Красноперова, Ю. В. Дискурсивные стратегии участников интервью : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ю. В. Красноперова ; Иркут. гос. лингвист. ун-т. – Иркутск, 2005. – 23 с.
8. Канус, Т. К. Диалогическое общение в контексте межкультурной коммуникации // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков / Минск. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Н. Т. Ерчак (гл. ред.) [и др.]. – 2005. – № 2 (8). – С. 75–81.
9. Business Results. Advanced Student's Book / К. Baade [et al.]. – 2nd ed. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2009. – 168 p.
10. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения : учеб. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск : Новое знание ; М. : Инфра-М, 2015. – 335 с.
11. Kahneman, D. Judgement under Uncertainty: Heuristics and Biases / D. Kahneman, P. Slovic, A. Tversky. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1982. – 555 p.
12. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособие / Б. В. Беляев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
13. Бенедиктов, Б. А. Психология овладения иностранным языком / Б. А. Бенедиктов. – Минск : Выш. шк., 1974. – 335 с.
14. Богданович, А. Э. Специфика принятия решений в контексте порождения англоязычной фразы // Вестн. МГЛУ. Сер. 2, Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков / Минск. гос. лингвист. ун-т ; редкол.: Н. Т. Ерчак (гл. ред.) [и др.]. – 2018. – № 2 (34). – С. 47–53.
15. Корнилова, Т. В. Психология риска и принятия решений : учеб. пособие / Т. В. Корнилова. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 284 с.

The article deals with designing exercises for developing college students' interaction skills. Integrated application of social and information and communication technologies gives the opportunity to raise group creativity in the process of group interaction. The tasks based on sociocultural awareness, problem-solving and interactivity aim at developing the communicative and sociocultural skills necessary for group intercultural communication.

Поступила в редакцию 12.11.2020

И. В. Пинюта

СТРАТЕГИЯ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ И МАГИСТРАНТОВ В ПРОЦЕСС УСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЛЕКЦИИ

Стратегия вовлечения студентов/магистрантов в образовательный процесс направлена на обеспечение их когнитивной и эмоциональной вовлеченности в усвоение учебного материала и достижение высоких результатов. На основе сущностных характеристик рассматриваемой стратегии в статье раскрыты приемы, способствующие вовлечению студентов/магистрантов в усвоение лекционного материала. Результаты анкетирования студентов университета позволили выявить эффективные методические приемы исследуемой стратегии.

Одной из насущных проблем организации образовательного процесса в учреждении высшего образования является повышение учебной мотивации студентов и магистрантов, формирование у них интереса к изучению специальных дисциплин, что предполагает, в частности, преодоление рассредоточенного внимания на учебном занятии, результатом которого является парадокс «присутствия отсутствия», или «отсутствия присутствия». Рассредоточенное внимание, препятствующее активному восприятию, осмыслению и усвоению лекционного материала, обусловлено, например, интернет-зависимостью ряда студентов и свободным доступом к Сети в режиме 24/7. Показателями рассредоточенного внимания выступают фрагментарное восприятие предъявляемого материала, периодическое отвлечение на другие сигналы, а также выполнение действий, не связанных непосредственно с учебными заданиями. Поэтому для обеспечения качественного образования требуется поиск и использование стратегий обучающихся, которые обеспечивают действительную вовлеченность всех обучаемых в процесс восприятия и мыслительной переработки учебного материала, предъявляемого преподавателем в устной форме, что обеспечивает его первичное усвоение. Под усвоением мы понимаем «процесс и результат познавательной деятельности – овладения знаниями, умениями, навыками» [1].

В условиях неготовности системного восприятия поколением Z учебного материала лекции, проводимой в традиционной форме, исследование стратегии вовлечения студентов/магистрантов в усвоение учебного материала становится действительно важным. Более того, в связи с включением в учебные планы специальностей первой и второй ступеней высшего образования Республики Беларусь лекционных курсов на английском языке, обусловленным реальными потребностями специалистов и исследователей, а также вхождением в международное, межкультурное профессиональное и научное пространство, данная проблема становится еще более сложной и актуальной.

Современную лекцию в университете целесообразно представить как общение участников образовательного процесса, в котором переплетаются перцептивный, коммуникативный и интерактивный планы. Основная деятельность преподавателя предполагает речевую, мыслительную и двигательную активность, в то время как учебная деятельность слушателей в ходе восприятия учебного материала характеризуется преимущественно как мыслительная. Согласно Е. И. Пассову (в данной работе мы рассматриваем лекцию в контексте языкового образования), «необходима организация обучения, обеспечивающая внутреннюю активность всех собеседников, когда они, благодаря постоянной готовности к речевому поступку, будут автоматически включены в процесс общения, что возможно, даже если человек не произносит ни слова» [2, с. 48]. Для этого целесообразно проводить SMART-лекцию, которая характеризуется: содержательностью; многообразием используемых методических приемов; аутентичностью целей и предлагаемых заданий; речемыслительной активностью аудитории и технологизацией. Проведению SMART-лекции на иностранном языке призвана служить стратегия вовлечения аудитории в процесс усвоения ее содержания.

Цель данного исследования заключается в раскрытии способов реализации стратегии вовлечения студентов и магистрантов в усвоение лекционного материала на иностранном языке. Основными задачами работы выступают а) выявление основных характеристик указанной стратегии, б) классификация способов обеспечения вовлеченности студентов/магистрантов в усвоение содержания лекции и в) определение предпочтений слушателями заданий, направленных на обеспечение их вовлеченности в процесс усвоения содержания лекции на английском языке.

Переориентация традиционной лекции в SMART-лекцию требует осмысления существенных характеристик рассматриваемой стратегии. По мнению исследователей, вовлеченность человека в выполнение задания выступает запускным механизмом учения, образовательным началом, «святым зерном учения» [3, p. 146]. В зарубежной литературе вовлеченность в процесс учения понимается как результат вовлечения когнитивной и эмоциональной энергии учащегося в выполнение учебного задания [4, p. 220]. Согласно Л. Р. Халверсон и Ч. Р. Грахам, условиями успешного вовлечения обучающихся в выполнение задания выступают их личностные характеристики и опыт учения; показатели вовлеченности включают когнитивную и эмоциональную составляющие [3, p. 147]. В свою очередь, результатом вовлеченности является реализация поставленных целей, связанных с академическими достижениями, настойчивостью, удовлетворением результатами учебной деятельности и сопричастностью к коллективу [Там же, p. 146].

На 29-й конференции «ENGaged Spotlight on Learning», которая прошла 4–5 октября 2019 г. в Будапеште (Венгрия), С. Мерсер в своем докладе «The 7 secrets of engaging desing for the language classroom» отметила, что для вовлечения обучающихся в ход и содержание занятия необходимы мотивация преподавателя к вовлечению студентов в изучение материала, поддержание желания студентов быть вовлеченными в процесс учения и управление данным процессом посредством увлекательных заданий [5]. Ученый выделила следующие характеристики рассматриваемой педагогической стратегии: а) целенаправленность; б) эффективность общения участников образовательного процесса; в) гибкая процедура проведения занятия с предъявлением посильных заданий; г) учет результатов исследования характеристик обучающихся и хода образовательного процесса. Принцип целенаправленности реализуется в определении стратегических и тактических целей, мониторинге и фиксации достижения промежуточных задач, постановке эксплицитных задач с прогнозируемыми результатами и формировании «я» желаемого. Условиями эффективности педагогического общения выступают мотивирующая система взаимоотношений участников образовательного процесса, наличие установки обучающихся на личностный рост, а также задействование эмоциональной сферы их личности. Требования гибкости процедуры проведения занятия и обеспечения посильности предлагаемых заданий предполагают чередование периодов интенсивного учения и умственной разгрузки, варьирование темпа занятия, включение заданий на выполнение физических

действий (например, вставить при утвердительном ответе на вопрос), периодическое предъявление новых, нетривиальных сюжетов и ситуаций для рассмотрения, организация работы в микрогруппах и мониторинг прогресса в изучении учебного материала. Среди характеристик обучающихся и хода образовательного процесса основополагающими для проведения исследования выступают навыки, способности, настроение, интересы, взаимоотношения, трудности, стили учения, а также обусловленный ими темп занятия.

Вовлечение студентов в процесс учения, по мнению К. Таннер, направлено на а) создание условий для осмысления и обсуждения изучаемой дисциплины; б) активизацию всех студентов и управление процессом их учения; в) формирование коллектива; г) развитие дивергентного мышления и д) обучение всех студентов [5, p. 322].

Вышеизложенное послужило основой для классификации способов обеспечения вовлеченности студентов и магистрантов в усвоение лекционного материала на иностранном языке. Они способствуют а) формированию языковой и психологической готовности обучающихся к усвоению лекционного материала на иностранном языке; б) стимулированию речемыслительной активности и развитию творческого мышления; в) воспитанию коллективизма на основе принципов инклюзивности и равенства; г) исследованию контингента обучающихся для совершенствования образовательного процесса.

I. Формирование языковой и психологической готовности обучающихся к усвоению лекционного материала на иностранном языке как условие осмысления и обсуждения содержания лекции осуществляется посредством:

- обеспечения осознанного восприятия языковых единиц, использованных на лекции, при помощи задания на формирование языковой компетенции до/в начале занятия;
- минимизации учебной задачи как предусловия ее качественного выполнения;
- предоставления обучающимся оптимального времени для выполнения задания (например, время ожидания устного ответа после предъявления вопроса следует увеличить до 3–5 секунд);
- актуализации знаний и прогнозирования запланированного для изучения учебного материала посредством использования приема «подумайте сами – обсудите в паре – обменяйтесь мнениями между парами»;
- записи слушателями своих вопросов и ассоциаций по содержанию лекции в ходе ее восприятия;
- обсуждения вопроса по проблематике занятия на образовательной платформе и предъявления полученных результатов;
- предоставления доступа к дополнительным источникам, в которых конкретизируются теоретические положения;
- выполнения заданий на припоминание предъявленной информации;
- артистического невербального сопровождения и форматирования текста (например, использования жестов, хлопков и т.д., выделение ударных слогов полужирным шрифтом/цветом).

II. Стимулирование речемыслительной деятельности и управление развитием творческого мышления студента/магистранта достигается при помощи:

- воздействия на эмоциональную сферу личности посредством включения в начале лекции материала, способного их заинтересовать: реальной истории из жизни преподавателя, проблемного риторического вопроса, убедительных статистических данных или интересных цитат по теме лекции;
- формулирования преподавателем проблемной задачи;
- постановки (на образовательной платформе) студентами/магистрантами вопросов по проблематике лекции;
- предъявления кратких правил работы в микрогруппах для выполнения учебного задания;
- размещения на 1–2 слайдах мультимедийной презентации картинки или знака, предполагающего автоматическое выполнение какого-либо действия (например, «встать и выкрикнуть ключевое слово»; термин как ключевое слово и приз тому, кто первым заметит нужный символ, сообщаются в начале лекции);
- двукратного предъявления задания на заполнение пропусков в начале/конце лекции для прогнозирования содержания занятия/формулирования основных выводов;
- распределения ролей в микрогруппах (например, *reporter* – для объявления результатов обсуждения проблемного вопроса);
- периодического предъявления на экране плана лекции с отметкой о выполнении его пунктов;
- проведения голосования (например, высказаться за или против обсуждаемого тезиса);
- краткого обсуждения мнений по вопросу лекции;
- рандом-опроса слушателей в игровой форме;
- (в условиях малого количества слушателей) опроса всех студентов/магистрантов по кругу;
- рефлексивной оценки;
- написания творческого письма;
- поощрения кратких ответов для обеспечения дальнейшего обдумывания вопроса другими слушателями;
- выражения преподавателем одобрительных оценочных суждений, а также отсутствия негативных оценок.

III. Воспитание коллективизма происходит на основе принципов инклюзивности и равенства посредством:

- создания у каждого студента/магистранта установки на взаимодействие в ходе работы в микрогруппе;
- варьирования зон комфорта и дискомфорта обучающихся с учетом разнообразия стилей их учения (например, устное изложение материала преподавателем со зрительной опорой чередуется с самостоятельным прочтением материала лекции/составлением ментальной карты/просмотром видео/обсуждением вопроса в микрогруппе и т.п.);

- организации командной работы в микрогруппах сменного состава из 3–5 человек на основе принципов кооперации или коллаборации;
- интеграции индивидуального опыта каждого в коллективное решение вопроса для обсуждения в микрогруппе;
- персонификации студентов/магистрантов посредством использования крупномасштабных табличек с их именами для обеспечения обращенности высказываний в мини-дискуссиях;
- (в условиях поликультурной среды) обсуждения вопросов и ответов о традициях национальных культур студентов/магистрантов.

IV. Обучение всех и каждого происходит с учетом характеристик студентов/магистрантов, выявленных в результате тестирования актуального уровня знаний, их рефлексивной деятельности и самооценки.

Рассмотренные способы вовлечения студентов/магистрантов в усвоение лекционного материала осуществляются параллельно с технологизацией образовательного процесса. Наиболее распространенным средством обучения на лекции является мультимедийная презентация. Она, по мнению Р. Берк, должна включать слайды, отражающие методические приемы, которые направлены на активизацию обучающихся [6, р. 46–47]. Например: а) заполнение пропусков по содержанию ключевой информации лекции (используются 2–3 слайда, на которых представлен микротекст с пропущенными терминами); б) проведение (интернет-)голосования как элемента обратной связи посредством предъявления вопросов или заданий множественного выбора с последующей демонстрацией на экране полученных ответов (AnswerGarden, Mentimeter); в) шкалирование или соотнесение обсуждаемых фактов или явлений с собственным жизненным опытом на этапе, предшествующем предъявлению рассматриваемых феноменов; г) самостоятельное прочтение студентами информации на слайде с последующим обсуждением, расширением, опровержением ее подлинности и т.п.; д) предъявление проблемного задания, учебной задачи, игры для организации работы в микрогруппе (Edmodo); е) публикация аудио- или видеофайлов, записанных в ходе групповой работы студентов/магистрантов, на стене Padlet и предъявление их на экране; ж) проведение подготовленного или спонтанного интерактивного сеанса «вопросы и ответы»; з) использование цветного слайда как сигнала для выполнения задания в форме публичного мини-выступления и т.п.

Реализация представленной стратегии вовлечения студентов/магистрантов в усвоение содержания лекции способствует переориентации традиционной установки на пассивное восприятие и конспектирование учебного материала на его активное усвоение. Для проверки данной гипотезы в феврале 2020 года мы провели апробацию данной стратегии. Исследование проводилось на следующих этапах: 1) отбор методических приемов и подготовка мультимедийной презентации; 2) пробное обучение с применением стратегии вовлечения испытуемых в усвоение содержания лекции; 3) проведение анкетирования и 4) обработка полученных результатов.

При подготовке мультимедийной презентации были оформлены соответствующие слайды, на которых нашли отражение вышеуказанные способы в виде 11 методических приемов. При их отборе мы учитывали то, что вследствие естественного переключения внимания человека смена видов деятельности на занятии должна осуществляться приблизительно каждые 7–12 минут. Организация методических приемов была осуществлена в соответствии со следующими принципами: а) применение разнообразных приемов на одном занятии; б) использование не более двух новых для студентов методических приемов; в) обеспечение работы студентов в микрогруппах; г) равномерное использование на лекции отобранных методических приемов. Применение стратегии вовлечения студентов в усвоение содержания лекции на английском языке осуществлялось на занятии по учебной дисциплине «Основы межкультурной коммуникации» по теме «Кросскультурное образование». Продолжительность лекции составила 80 минут. Испытуемыми выступили 28 студентов УО «Барановичский государственный университет», будущие учителя иностранного языка, в возрасте 20–21 года. Им были предложены следующие методические приемы и задания:

1) минимизация учебной задачи: прогнозирование плана лекции на основе словарного облака: *Examine the word cloud and guess the points of the outline of today's lecture;*

2) актуализация знаний: («1 – 2 – 4») подумайте сами – обсудите в паре – обменяйтесь мнениями между парами. (*Think – Pair – Share*) *Why is it said that the nature of culture creates problems for those who wish to learn it and for those who must teach it?;*

3) запись студентами вопросов и ассоциаций по содержанию лекции в ходе ее восприятия: *Having listened to the explanation, give your insight on the point;*

4) припоминание услышанной информации: соотнесение фрагментов лекции: *After listening to this point, match the classroom activities to the stages of the lesson;*

5) рассказ преподавателя в начале лекции с целью воздействия на эмоциональную сферу личности: *I'd like to share about my fears and stereotypes prior my visit to the USA;*

6) заполнение пропусков во фрагменте лекции после его предъявления: *Fill in the gaps in the statement on today's lecture in Edmodo/on the screen;*

7) предъявление на экране плана лекции с отметкой о выполнении его пунктов: *Having considered the first point of today's lecture, let's move to the next one. It is in red on the screen;*

8) обсуждение мнений в микрогруппе по применению теоретического материала: *I am going to give a differentiation task, and I'd like to see at least three hands of students who would share their ideas later on. My question is: Which skills from the list are transferable, and which are not?;*

9) зачитывание студентом вслух определения понятия – выход из зоны комфорта: *After listening to my explanation, N, please, read aloud the definitions of the term “cross-cultural education” to everybody;*

10) проблемная задача: *Examine the table “Objectives & Activities” and fill in the missing parts in the “objective-column.” In small groups, critique each other’s reasons for using the teaching techniques;*

11) рефлексия: *In a small group, use wheeldecide.com to choose a point of the lecture to reflect on.*

В конце лекции было проведено анкетирование студентов с целью выявления эффективности использованной стратегии на основании самооценки. Испытуемым было предложено выбрать неограниченное количество заданий, которые способствовали их вовлечению в усвоение содержания лекции. В результате мы выявили степень значимости использованных на лекции методических приемов исследуемой стратегии (таблица).

Результаты анкетирования студентов

Методический прием	Степень эффективности, %
1. Запись вопросов и ассоциаций по содержанию лекции	75
2. Рассказ преподавателя для воздействия на эмоциональную сферу личности	46,4
3. Обсуждение проблемного вопроса в паре и группе («1 – 2 – 4»)	
4. Предъявление на экране плана лекции с отметкой о выполнении его пунктов	39,3
5. Прогнозирование содержания лекции	35,7
6. Рефлексия	
7. Проблемная задача	
8. Варьирование зон комфорта и дискомфорта	26
9. Дифференциация с последующим обсуждением	21,4
10. Соотнесение определения и дефиниции	17,9
11. Заполнение пропусков фрагмента лекции	14,3

Таким образом, апробация стратегии вовлечения студентов в усвоение лекционного материала свидетельствует, что, по мнению испытуемых, наиболее эффективным приемом является запись вопросов и ассоциаций по содержанию лекции (75 %). Он рассматривается нами как прием развития творческого, дивергентного мышления. Использование в этих целях образовательной платформы Edmodo выступило стимулирующим фактором

вовлечения студентов в познавательный процесс. Высокая оценка приемов стимулирования речемыслительной деятельности подтверждает важность вступительной части лекции, а также интерактивных заданий (46,4 %). Вовлечению в усвоение материала лекции служит периодическое предъявление плана лекции, что позволяет более системно воспринимать информацию (39,3 %). Для 35,7 % респондентов эффективными методическими приемами выступили прогнозирование содержания лекции, саморефлексия и решение проблемной задачи. Другие приемы оказались менее эффективными (14,3–21,4 %). Предполагаем, что задания на дифференциацию, соотнесение и заполнение пропусков, выполняемые непосредственно после восприятия материала, не обладали достаточной степенью новизны.

Таким образом, стратегия обеспечения вовлеченности студентов/магистрантов в усвоение ее содержания реализуется посредством формирования языковой и психологической готовности, стимулирования речемыслительной деятельности и управления развитием творческого мышления, воспитания коллективизма, а также обучения всех и каждого студента/магистранта. Представленная стратегия может оказаться полезной для отбора методических приемов активизации обучающихся на этапе объяснения учебного материала с учетом конкретных дидактических условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большая Советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://bse.slovaronline.com/>. – Дата доступа : 28.08.2020.
2. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
3. *Halverson, L. R.* Learner engagement in blended learning environments : a conceptual framework / L. R. Halverson, Ch. R. Graham // *Online learning journal*. – 2019. – Vol. 23(2). – P. 145–160.
4. *Schunk, D. H.* Self-efficacy as an engaged learner [Electronic resource] / D. H. Schunk, C. A. Mullen // *Handbook of research on student engagement*. – S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie. – N.Y. : Springer, 2012. – P. 219–235.
5. *Tanner, K.* Structure matters: Twenty-one teaching strategies to promote student engagement and cultivate classroom equity [Electronic resource] / K. Tanner // *Life sciences education*. – 2013. – Vol. 12. – P. 322–331.
6. *Berk, R. A.* “Powerpoint® engagement” techniques to foster deep learning / R. A. Berk // *Journal of faculty development*. – 2011. – Vol. 25, № 2. – P. 45–48.

The strategy of engaging university and post-graduate students in the educational process is aimed at ensuring their cognitive and emotional involvement in learning. The article analyses the ways and teaching techniques of engagement in learning.

Поступила в редакцию 10.11.2020

Л. А. Силкович

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются характерологические особенности методики обучения иностранным языкам как отрасли научного знания и учебной дисциплины в учреждениях высшего образования. Вскрываются социоисторические факторы, обуславливающие специфику ее развития. Особое внимание уделяется обоснованию особенностей предметно-субъектно-объектной области методики обучения иностранным языкам, выявлению роли и функций учителя на разных этапах ее развития.

Традиционно за термином *методика* закреплена ее трактовка как теоретико-прикладного аспекта педагогической науки, исследующей научно-практические основы и закономерности усвоения любой отрасли знания, представленной как учебная дисциплина.

Методика обучения иностранным языкам (ИЯ) является сложным и многоаспектным феноменом, складывающимся из автономных и одновременно взаимосвязанных и взаимообусловленных научных отраслей – *теории обучения иностранным языкам* как строго структурированной системы знаний о закономерностях развития самой методики как науки, а также о закономерностях процесса обучения ИЯ, о способах овладения и владения языком, воспитания средствами иностранного языка, о путях воздействия на этот процесс с целью его оптимизации и *технологии (или методики) обучения иностранным языкам* как системы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса друг с другом и с языком как объектом усвоения/обучения для достижения запланированных результатов [1; 2; 3]. Соответственно, у методики обучения ИЯ как учебной дисциплины для будущих учителей иностранного языка, предметной ее областью выступает научно обоснованное изучение закономерностей усвоения иностранного языка, методы, приемы, средства и способы овладения им, а объектом выступает «обучение иноязычной деятельности и решение в этом процессе воспитательно-образовательных задач» [4, с. 30]. Построение учебной дисциплины «Методика обучения иностранным языкам» находится в прямой зависимости от уровня развития этой области научного знания. Целью настоящей статьи является рассмотрение характерологических особенностей методики обучения ИЯ как аспектов учебной дисциплины.

Современная методика обучения ИЯ прошла сложный путь становления как самостоятельной области научного знания и учебной дисциплины: от исключительно эмпирического осмысления процесса обучения ИЯ до теоретического обоснования целостной, развивающейся системы научных понятий, способов и средств методического научного познания – системы, в которой все составляющие ее категории выстраиваются вокруг четырех основополагающих проблем: «чему обучать?» (содержание); «как обучать?» (принципы, методы, приемы, способы, средства); «кто обучает?» (учитель,

его профессиональные качества и умения); «кого обучать?» (обучающийся с присущими ему индивидуально-личностными качествами, потребностями и возможностями). Данные аспекты имеют равнозначный характер и должны рассматриваться во взаимосвязи и взаимокорреляции.

Доминирование того или иного аспекта при определении предметно-субъектно-объектной области методики на определенном этапе ее исторического развития объяснялось тем, что в течение длительного времени методика обучения ИЯ не имела достаточно солидной научной базы и находилась в зависимости от других наук.

В первой половине XX века методика обучения ИЯ трактовалась как «прикладная лингвистика», что определяло лингвистическую основу в методике (Е. М. Рыт, Л. В. Щерба). Лингвистическим данным (лексическим единицам, морфологии, правилам синтаксического построения) в процессе обучения языку отводилась ведущая роль. Отличительными признаками методики этого периода были организация процесса обучения ИЯ при доминировании принципа сознательности, который предполагал проведение сопоставительного межъязыкового анализа с целью выявления сходств и отличий языковых явлений, использование перевода с большой степенью точности и грамматической правильности, теоретизация материала путем заучивания правил, широкое применение методических приемов грамматико-переводного метода.

Благодаря достижениям структурной лингвистики в методике была реализована «уровневая» модель обучения иностранному языку «один к одному повторяющая структуру языка и его образ, в котором доминирует структурно-системная ее составляющая» [5, с. 50]. Вплоть до 60-х годов XX в. идея лингвистической системности прочно сохранялась в обучении ИЯ, и, несмотря на то, что в качестве практических задач обучения декларировалось овладение учащимися иностранным языком как средством общения в устной и письменной речи, основным объектом усвоения была система изучаемого языка и ее реализация. При этом учитель занимал центральное место, а ученику отводилась пассивная «реагирующая» роль, роль пассивного реципиента, объекта обучения. Учащийся выполнял действия по образцу и был сосредоточен на правильности, реагировал на указания учителя, не влиял на выбор содержания и методов обучения. Учитель, в свою очередь, задавал образец и организовывал отработку (drill). Ему приписывались в большей степени контролирующие функции.

Интенсивные разработки по психологии речи, по изучению механизмов речепорождения и речевосприятия, механизмов речемыслительной и мыслительно-мнемической деятельности (П. П. Блонский, Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн, Н. И. Жинкин и др.) обусловили перенос акцента с лингвистического аспекта языка на психологический и определение методики обучения ИЯ как прикладной области психологии (Б. В. Беляев). В понятие *язык* вносится процессуальный смысл, а обучение ИЯ начинает рассматриваться как процесс формирования способности к речевой деятельности. Разработанная в русле психологической деятельностной теории концепция сознательно-практического метода обучения (неродным языкам)

Б. В. Беляева изменила направленность обучения с теоретических знаний на практическое владение языком. Единицей обучения становится речевой образец, методика обучения направлена на формирование языковых и речевых навыков на основе психологической теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Однако, несмотря на то, что цель обучения была определена как формирование способности к иноязычной речевой деятельности, планируемым результатом считались сформированные языковые и речевые навыки с их применением в репродуктивной речи и в заданных условных речевых ситуациях. Сам же язык уже рассматривался не как изолированная система, а как средство общения. Таким образом, 70–80-е годы XX столетия характеризуются переходом от преимущественной системности в пользу «процессуальной», «деятельностной» методики, происходит постепенное «очеловечивание» объекта обучения посредством выделения речевых навыков и умений как компонентов иноязычной речевой деятельности учащихся. Однако психологически базируемые методики имеют больше алгоритмизированный характер (теория управления усвоением П. Я. Гальперина). Учащийся по-прежнему остается исполнителем, имеет незначительное влияние на содержание и выбор методов обучения, учитель же – управляющий процессом обучения в целом.

На смену идее определения методики как прикладной области психологии приходят научные воззрения о том, что методика является «прикладной дидактикой». Этой точки зрения придерживался ряд ученых (Ю. К. Бабанский, А. В. Текучев, В. С. Цетлин, Э. П. Шубин) в период, связанный с возникновением технологического подхода в дидактике. Технологии обучения появились как связующее звено между теорией и практикой, как техника моделирования процесса обучения. Наряду с понятием *методика* возник термин *технология обучения ИЯ* как совокупность приемов обучения.

«Дидактизация» методики, с одной стороны, задала научно-обоснованные параметры содержания обучения, выделяя дидактические единицы, которые должен передать учитель и усвоить учащийся, а с другой стороны, обогатила методический инструментарий, предложив разнообразие средств, способов и приемов, оптимизирующих процесс обучения иностранному языку, обеспечила новые способы учебного взаимодействия, расширила границы творчества учителя. Учитель при этом «не обучает учащихся, а выполняет функцию управления средством обучения, а также функции стимулирования и координации деятельности учащихся» [6, с. 287].

Повышение социального спроса на реально-практическое владение иностранным языком, вызванное в середине 70-х годов прошлого столетия активным расширением международных контактов, развитием средств массовой коммуникации, обусловило широкое распространение коммуникативного метода обучения ИЯ, хотя с точки зрения современной науки его определяют как условно-коммуникативный метод [1, с. 53]. Специфической особенностью при этом была попытка приблизить процесс обучения по его характеру к процессу естественной коммуникации. Ключевым понятием при этом выступает коммуникативная компетенция, отражающая

способности человека к речевому общению и включающая в себя ряд субкомпетенций: лингвистическую, социокультурную, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную, социальную (J. A. Van Ek).

Появление условно-коммуникативного метода было предопределено поворотом лингвистики к социально-функциональным аспектам языка. Лингвистические исследования того периода имели ярко выраженную прагматическую направленность, были обращены на изучение не устройства языка, а его функционирования. В поле зрения лингвистов находились многочисленные факторы (как языковые, так и неязыковые), влияющие на ход языкового обмена, придающие индивидуальность высказываниям в различных ситуациях общения. Параллельное развитие теории речевой деятельности и теории речевых актов диктовали новые ракурсы рассмотрения вербальной коммуникации, раскрывали многогранность этого явления, обогащали методику психолингвистическими представлениями о формировании языковой способности, производстве и восприятии речи в речевом общении.

Начиная с середины 70-х годов прошлого столетия коммуникативность признается ведущей категорией методики. В основу образовательного процесса закладывается модель реального общения (Е. И. Пассов). Основным ориентиром в организации процесса обучения становится создание условий для усвоения конкретных структур, которые предъявляются в определенной последовательности и усваиваются с учетом их функций при предварительном овладении системно и функционально организованным языковым материалом. Коммуникативные функции демонстрируются на речевых образцах, минимальный акцент делается на их лингвистическом анализе. Учебные действия осуществляются в процессе реального взаимодействия в моделируемых типичных коммуникативных ситуациях. Общение моделируется с учетом статусных и ситуационных ролей коммуникантов и сфер общения, которые задают ориентир для отбора и организации языкового и речевого материала, обеспечения ситуативно-тематической наполненности содержания обучения. Все это позволило вывести обучение на более высокий уровень владения ИЯ, обеспечивало правильность, насыщенность, беглость устной речи учащихся.

Однако условно-коммуникативный метод обучения ИЯ был далек от самостоятельной коммуникативной деятельности учащихся. Процесс обучения в большей степени был ориентирован на формирование навыков и развитие умений построения речевого высказывания на иностранном языке или цепочки высказываний, т.е. становление через знания, навыки и умения четырех видов речевой деятельности (говорение, чтение, аудирование, письмо). Типичные коммуникативные ситуации часто носили искусственный характер и сводились к моделированию ритуальных актов повседневного общения. В них осуществлялась реализация речевых, а не коммуникативных интенций в условиях искусственно создаваемых мотиваций для иноязычного общения. По сути обучение видам речевой деятельности приравнивалось к обучению иноязычному общению, хотя данные суждения были опровергнуты А. А. Леонтьевым еще в 1977 году: «...рассматривая речевую

деятельность не как самостоятельный, имманентный процесс, а как единство общения и обобщения (Л. С. Выготский), включая ее в систему деятельности, мы принципиально отказываемся от лозунга “обучение речи” (тем более – “обучение языку”) и ставим во главу угла проблему *обучения иноязычному общению* и использования иностранного языка в различных видах интеллектуальной и практической деятельности...» [7, с. 58].

Вместе с тем условно-коммуникативный метод явился знаковым событием в эволюции методики обучения ИЯ, так как был сделан радикальный поворот к реальной коммуникации в процессе обучения иностранному языку в условиях отсутствия языковой среды. Меняется роль учителя в образовательном процессе по ИЯ. Учитель выступает инициатором и координатором процесса общения на уроке, стимулирует речемыслительную деятельность учащихся. Он все больше ориентируется на характер мотивации учебной деятельности, стимулирует внутренние мотивы и нацелен на создание условий для познавательной активности учащихся, интереса к учебному материалу, его эмоциональной окраске. Учащемуся принадлежит активная позиция, он импровизирует, преодолевает препятствия, также обладает высокой степенью влияния на содержательный языковой продукт.

Глобальные трансформации, происходящие в мире на рубеже XX и XXI веков и в новом тысячелетии, связанные с расширением зоны поликультурного взаимодействия людей во всех сферах их жизнедеятельности, обусловили необходимость качественного пересмотра целей и содержания обучения ИЯ, а также кардинального обновления всех структурных компонентов предмета методики обучения иностранным языкам. Так, целевая установка на «обучение иностранному языку как средству общения» уступает место цели – «формирование учащихся как субъектов межкультурной коммуникации, формирование у них качеств поликультурной личности, востребованных современным информационным обществом в условиях глобализации» и новому объекту – «обучение межкультурному общению на иностранном языке» [8, с. 5]. В область методических исследований входит понятие *межкультурная коммуникативная компетенция*. И если иноязычная коммуникативная компетенция охватывает языковые и речевые способности личности, то межкультурная коммуникативная компетенция как способность осуществлять эффективную коммуникацию в межкультурном контексте многомерна по своей природе, в ней тесно переплетаются компоненты иноязычной коммуникативной компетенции и межкультурной компетенции, что делает ее значительно сложнее обеих и по содержанию и по объему. В структуре межкультурной коммуникативной компетенции выделяют *мотивационные факторы, факторы знаний и факторы навыков*. М о т и в а ц и о н н ы е ф а к т о р ы – это потребности участников общения, а также желание вступить в коммуникацию, открытость для новой информации. Ф а к т о р ы з н а н и й включают ожидания, знание альтернативных интерпретаций, а также знание сходств и различий культур. К ф а к т о р а м н а в ы к о в относится способность проявлять эмпатию (ощущать эмоции и переживания другого человека, встав на его точку зрения), быть толерантным

к многозначности, адаптировать коммуникацию, видоизменять поведение и собирать нужную информацию. Владея данной компетенцией, субъект межкультурной коммуникации использует свой лингвокультурный опыт и свои национально-культурные традиции и одновременно пытается учесть не только иной языковой код, но и иные обычаи и нормы социального поведения, осознавая при этом факт их чужеродности. Отсюда очевидна личностная заостренность образовательного процесса по ИЯ, направленного на подготовку обучающихся к межкультурной коммуникации. Основные методы-способы обучения, отмечает Н. Д. Гальскова, должны отличаться интерактивным характером, креативностью и импровизацией, редуцировать симуляции иноязычного общения в пользу аутентичного общения на изучаемом языке [4].

Таким образом, в 90-е годы XX века коммуникативная методика переходит на новый этап своего поступательного развития, связанный с поиском методических решений взаимосвязанного коммуникативного и когнитивного развития обучающегося, причем на культуроведческой основе. Акцент смещается в сторону взаимосвязанного обучения иностранному языку как средству межкультурной коммуникации, инструменту познания современного поликультурного мира и способу культурного саморазвития личности учащегося и обучающего. Это предполагает актуализацию личности учащегося на основе познания чужой для него действительности в диалоге с родной.

Качественно новые, крайне сложные методические задачи подготовки учащихся к межкультурному общению требуют смещения акцентов с преподавательской деятельности на деятельность учащегося (Н. Д. Гальскова). Это требует принципиально новых видов активности со стороны учителя и учащегося. Роль учителя ИЯ не в том, чтобы быть информатором, источником достоверных знаний о культуре, быте, традициях, особенностях образа жизни и поведения иноязычного собеседника, а, главным образом, в том, чтобы научить учащихся добывать эти знания, исследовать то или иное социокультурное явление, делать самостоятельные выводы, а приобретенные знания и умения применять в жизни.

По мнению зарубежных ученых (W. Hackl, M. Langner, H. Simon-Pelanda), учитель выступает модератором, который интегрирован в учебную группу как культурный посредник, предоставляет свои знания, собственный опыт, чтобы привести в движение самостоятельное познание и рефлексию учащихся. На передний план выдвигается «инсентивная» (термин А. А. Реана) функция учителя, которая проявляется в побуждении учащихся к определенной деятельности, когда учитель не дает ответы, а побуждает задавать вопросы, сравнивать, самостоятельно добывать информацию, искать свой собственный путь решения проблемы, интегрировать новое знание в уже имеющуюся схему, способствуя тем самым самостоятельному продвижению в понимании специфики чужой культуры и осознанию себя как носителя определенной культуры. Меняются отношения между учителем и учащимся с субъект-объектных на субъект-субъектные, диалоговые. Учитель

участвует как равноправный член группы, предлагает, привлекает внимание, возбуждает интерес, направляет совместный поиск, создает атмосферу сотрудничества, сотворчества. Учащийся при этом выступает как активный творческий «создатель» и преобразователь учебных ситуаций, он включен в конструирование содержания своего межкультурного образования.

Таким образом, современная методика обучения ИЯ, опираясь на фундамент методических знаний, накопленных и систематизированных за годы ее существования, развивается в последние десятилетия в русле антропоцентрической и культурологической образовательных парадигм, при которых приоритетное место отводится человеку, его способности к овладению ИЯ как средством межкультурного иноязычного общения. Процесс обучения ИЯ связан не только с «присвоением» учащимся определенной суммы знаний, навыков и умений, но и с изменением его мотивов, отношений, личностных позиций, системы ценностей и смыслов.

Категория «ценность» прочно входит в исследовательское поле современной методики обучения ИЯ – включается во взаимодействие с целями и содержанием обучения иностранному языку. Ценностно-эмоциональный компонент является важнейшим параметром компетенций, которыми овладевают учащиеся при изучении ИЯ как инструмента общения, открытия другого культурного мира, углубления и расширения знаний родной культуры, национального достояния.

В методике обучения ИЯ в учреждениях общего среднего образования в последние годы развитие получают следующие подходы в соответствии с такими ценностями образовательной сферы, как коммуникативный характер обучения (*homo logiens*) – коммуникативный подход, центральность человека (*homo docens*) – личностно ориентированный подход, деятельность как способ организации образовательного процесса (*homo agens*) – деятельностный подход, культура как содержание учебного предмета (*homo sapiens*) – культурологический подход.

Коммуникативный подход, получивший свое методическое воплощение в коммуникативном методе Липецкой методической школы (Е. И. Пассов), методе активизации возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская), коммуникативно-когнитивным методе (И. Э. Риске, С. Ф. Шатилов) предполагает организацию усвоения иностранного языка и культуры посредством создания условий, приближающихся к естественной коммуникации. Коммуникативный подход выступает в качестве технологической основы обучения для решения вопросов об отборе, организации учебного материала, определении средств и способов его предъявления и тренировки, учитывая коммуникативные потребности учащихся. Предполагается коммуникативно-мотивированное поведение учителя и учащихся во время занятий, а также предметность процесса коммуникации, которая выражается в реализации речевых интенций в рамках ситуаций общения, отражающих практические интересы и потребности учащихся.

Личностно ориентированный подход, который был заявлен в педагогике (И. С. Якиманская, Б. В. Бондаревская, В. В. Сериков), возводит в приоритет позицию учащегося как субъекта учебно-познавательной деятельности. Этот

подход находит воплощение, прежде всего, в методе активизации возможностей личности и коллектива (Г. А. Китайгородская), который, являясь коммуникативным по способу организации учебной деятельности, делает ставку на личностно ориентированное общение в обучении, предоставляет тем самым широкие возможности для раскрытия потенциала учащегося, самоактуализации личности как активного субъекта обучения. Принцип личностно ориентированного общения позволяет снять психологические барьеры, мешающие самоактуализации, и открыться для воздействия – личностного и учебного – в ситуации обучения. Инструментами самоактуализации в этом методе служат ролевое и коллективное взаимодействие в условиях общения. Создаются условия для прочности запоминания учебного материала: целевая установка запомнить на долгое время; вплетенность в русло деятельности; личностная значимость; эмоциональная вовлеченность; наглядно-чувственный компонент; многократность и полифункциональность упражнений. Главным содержанием обучения является интенсификация процессов овладения иноязычной речевой деятельностью через активизацию мыследеятельности субъектов обучения.

Деятельностный подход характеризуется ориентацией на деятельность субъектов обучения, рассматривая деятельность, предметную и духовную, как основной механизм новообразований в развитии человека, и будучи обращенным к условиям, при которых деятельность выполняет эти функции. Личностно-деятельностный подход, разработанный И. А. Зимней в 1980-е годы, предполагает организацию учебно-воспитательного процесса как определенной деятельности учащихся при решении ими специально подготовленных учителем учебных задач разной степени сложности на основе учета индивидуально-психологических особенностей субъектов педагогического взаимодействия. Эти задачи развивают не только предметную и коммуникативную компетенции учащегося, но и его самого как личность (И. А. Зимняя).

В своем личностном компоненте этот подход ставит в центр обучения личность самого учащегося (мотивы, цели, неповторимый психологический склад). Деятельностный компонент требует создания условий для деятельности общения и учебной деятельности, в совокупности образующих деятельность научения. Средствами общения являются вербальные и невербальные средства, знаковые системы. Средства учебной деятельности – интеллектуальные действия (анализ, синтез, классификация, обобщение), эвристические операции и познавательный опыт в виде фоновых знаний. Это означает, что учащийся в учебной ситуации должен проявлять свою собственную активность для решения коммуникативно-познавательных задач, носящих творческий и проблемный характер. Обучение рассматривается как неотъемлемая часть жизнедеятельности человека, где человек являет себя в своей целостности (в целостности своих потребностей, ценностей, картины мира и деятельности) как субъект деятельности.

В рамках деятельностного подхода к обучению ИЯ разработан метод проектов (Е. С. Полат), проблемный метод (Е. В. Ковалевская). Также к деятельностному относят и компетентностный подход к обучению, при котором

приоритетной является та деятельность, которая развивает компетенции как способности и готовности использовать полученные знания в жизненно и профессионально важных ситуациях. При этом по-новому конструируется содержание обучения: от умений и ключевых компетенций к предмету. На основе разработки компетенций как «общественного договора» между сферой образования и сферой труда вводятся пороговый уровень обучения, профили учащихся, уровни владения языком, что отвечает современным требованиям о необходимости развития когнитивных и социально-личностных характеристик современного учащегося, помогает преодолеть отчужденность содержания обучения ИЯ от реальных целей, потребностей, жизненного опыта учащегося.

Культурологический подход по-разному представлен в лингвострановедческом (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров), лингвокультуроведческом (В. П. Фурманова), социокультурном (В. В. Сафонова, П. В. Сысоев, С. Г. Тер-Минасова, Г. В. Елизарова), лингвокультурологическом (В. Б. Воробьев, М. А. Суворова), коммуникативно-этнографическом (М. Вугат, С. Morgan) подходах. Особенным для него является то, что культура вводится как объект обучения ИЯ и рассматривается как значимая часть содержания обучения, наряду с языком. Культурная ориентация проявляется в следующих целях: обучение иноязычной культуре (Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев и др.), со-изучение языка и культуры (В. В. Сафонова), обучение иностранному языку на основе сопоставления иноязычной и родной культур (М. А. Миролубов), овладение языковой картиной мира (Ю. Н. Караулов, И. И. Халеева, Н. Д. Гальскова). Это динамично развивающееся направление в методике обучения ИЯ, благодаря которому в методический обиход были введены такие понятия, как поликультурная языковая личность, диалог культур, ментальность, картина мира и т.п. В. В. Сафонова справедливо отмечает, что задачи культуроведения как теоретико-прикладной области современной методики обучения ИЯ состоят в воспитании «поликультурной языковой личности», в определении ценностно ориентационного содержания, в разработке принципов культуроведческого образования, отборе материала, в решении «проблемы построения многоуровневой модели культуроведческого образования» [9, с. 18].

В настоящее время нельзя говорить о полноценном владении языком без знаний и понимания его культурного фона, и речь идет не только об артефактах высокой культуры (литературы, изобразительного искусства, классической музыки и т.д.), но и о повседневной бытовой культуре народа, которая тесно связана с коммуникативным поведением носителей и функциональных пользователей языка [10; 11]. Культурный компонент в содержании обучения обеспечивает погружение учащегося в пространство иноязычной культуры и резко повышает мотивацию учения, стимулируя его познавательную деятельность.

Таким образом, уникальность современного состояния методики обучения ИЯ, связанного с диверсификацией методов, подходов обучения,

широким привлечением технологического компонента, что обусловлено радикальной сменой образовательной парадигмы с информационно-когнитивной на антропоцентрическую и культурологическую, ставит перед учителем ИЯ ряд проблем, связанных с выбором своей собственной траектории профессионального становления и совершенствования, а значит, умения делать выбор между различными методами, подходами и образовательными решениями. Будущий учитель ИЯ должен знать закономерности и особенности развития методики обучения иностранным языкам как науки, понимать причины появления новых методов и подходов обучения иностранным языкам, уметь разбираться в вопросах взаимосвязи цели и метода, цели и средства, цели и условий обучения, самостоятельно мыслить в широком поле наук, связанных с обучением неродному языку, понимать процессы, происходящие с учащимися в разных условиях обучения. И, что особенно значимо, учитель должен понимать важность рассмотрения процесса обучения ИЯ как совокупности четырех составляющих: «чему обучать?» (содержание обучения), «как обучать?» (методы, средства обучения), «кто обучает?» (учитель, его профессиональные и личностные качества, роли и функции в образовательном процессе), «кого обучать?» (специфика учащихся, деятельностью которых необходимо руководить в процессе педагогического взаимодействия). Нельзя исключать из поля зрения учителя учащегося как субъекта учебно-познавательного процесса, субъекта общения на изучаемом языке. В условиях методологического плюрализма учителю необходимо научиться действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с осознанным выбором методического инструментария с позиций современных воззрений на процесс обучения ИЯ и человека в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2013. – 336 с.
2. *Горлова, Н. А.* Тенденции развития методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. А. Горлова. – М. : МГПУ, 2010. – 212 с.
3. *Пассов, Е. И.* Методика как теория и технология иноязычного образования / Е. И. Пассов. – Елец : Типография, 2010. – Кн. 1. – 543 с.
4. Основы методики обучения иностранным языкам : учеб. пособие / Н. Д. Гальскова [и др.]. – М. : КНОРУС, 2018. – 390 с.
5. *Караулов, Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
6. Педагогика: теории, системы, технологии : учебник для студентов высш. и средних учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2008. – 512 с.
7. *Леонтьев, А. А.* Теория речевой деятельности и ее значение для обучения иностранцев русскому языку / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 3. – С. 57–61.

8. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / Н. П. Баранова [и др.] // *Замежные мовы.* – 2015. – № 4. – С. 3–9.
9. Сафонова, В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. В. Сафонова ; Моск. ин-т развития образоват. систем. – М., 1993. – 47 с.
10. Силкович, Л. А. Концептуальные основания обновления целей и содержания обучения английскому языку в эпоху глобализации / Л. А. Силкович // *Педагогическая наука и образование.* – 2018. – № 2(23). – С. 36–41.
11. Kytina, V. Ethnopsychological Aspects of Intercultural Communication and their Consideration in the Process of Teaching Students of a Linguistic University / V. Kytina, T. Pochinok, D. Bartosh [Электронный ресурс] // *International Journal of Advanced Science and Technology.* – 2020. – Vol. 29 (06). – P. 175–185. – Режим доступа : <http://serisc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/11309>. – Дата доступа : 09.06.2020.

The article discusses the specific features of the methodology of teaching foreign languages as a branch of scientific knowledge and academic discipline in higher education institutions. The socio-historical factors that determine the specifics of its development are revealed. Particular attention is paid to substantiating the features of the subject-object area of the methodology of teaching foreign languages, identifying the role and functions of the teacher at one stage or another of its development.

Поступила в редакцию 29.09.2020

М. С. Филимонова

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье описываются основные принципы организации языкового материала, необходимого для обучения чтению на китайском языке и раскрываются их сущность и содержание. Учет функционально-семантического принципа предъявления материала, принципов системности, наглядности и концентрической последовательности стимулирует познавательную и научно-исследовательскую деятельность обучающихся, а также позволяет обеспечить успешное усвоение иероглифической системы китайского языка, что, несомненно, способствует повышению эффективности процесса обучения чтению.

Методическая организация материала, необходимого для освоения при обучении чтению на китайском языке, осуществляется с учетом *функционально-семантического принципа предъявления материала, принципов системности, наглядности и концентрической последовательности* [1].

Функционально-семантический принцип предполагает введение каждой новой лингвистической единицы как части некой более крупной единицы, входящей в другой фрейм. Например, освоение иероглифа как единицы, выполняющей функцию слога или слова; овладение словом как компонентом устойчивого словосочетания; введение словосочетания с раскрытием его функции актанта предложения или предикативной конструкции, входящий в определенный синтаксический концепт китайского простого предложения; усвоение предложений, относящихся к различным

функциональным типам, с рассмотрением их функции в составе рематической доминанты; функций слов и словосочетаний, которые они выполняют в качестве средств структурной, смысловой и коммуникативной целостности текста, а также категорий когнитивной и коммуникативной ситуационных моделей текста. При таком способе подачи иероглифический материал усваивается на ситуативно-смысловом фоне, что позволяет языковым явлениям предстать перед обучающимися в виде единиц, выполняющих различные функции в общении (рис. 1).

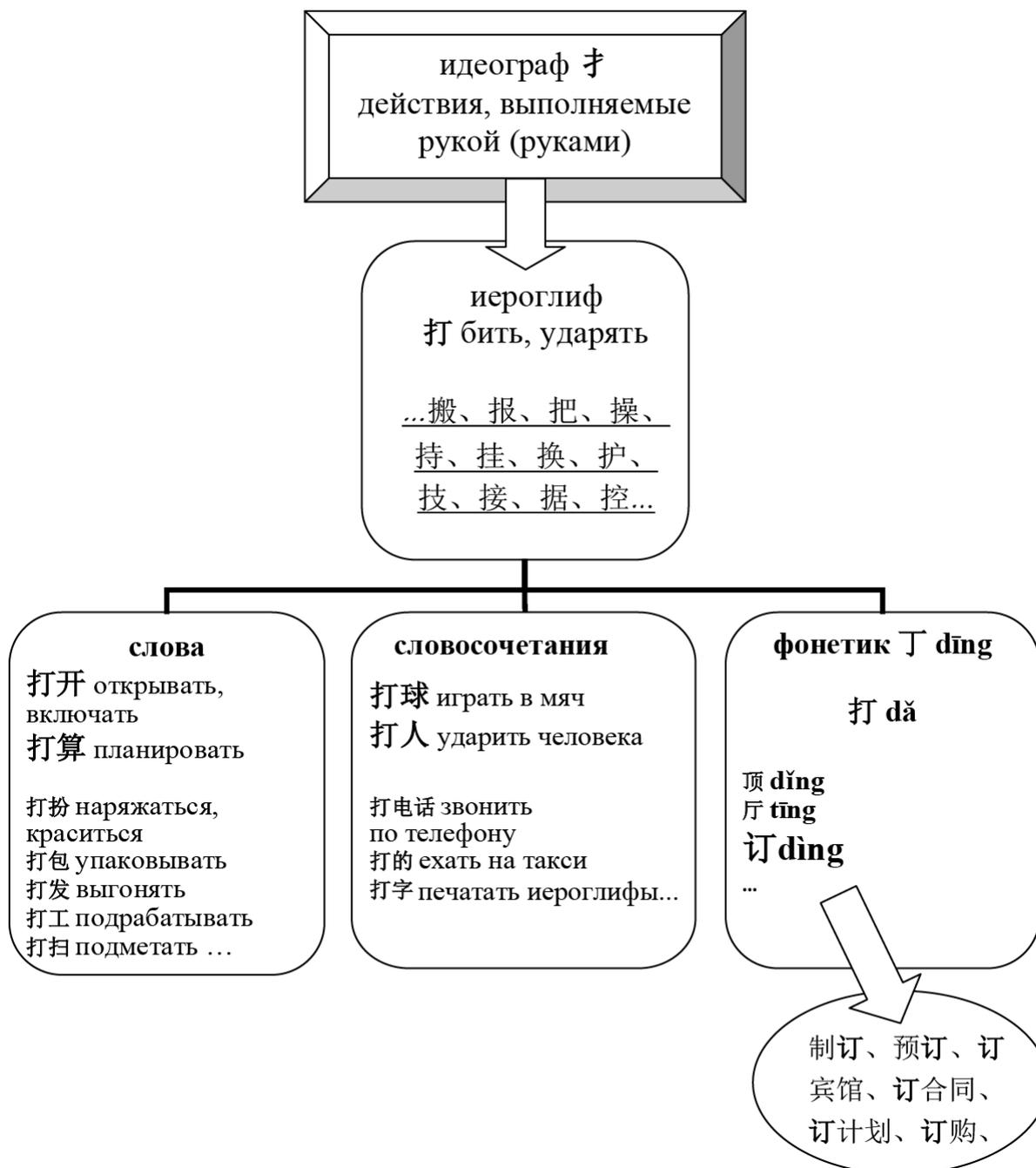


Рис. 1. Фрейм «идеограф 扌»

Принцип системности направлен на представление материала обучения в виде системы лингвистических единиц, характеризующейся целостностью, иерархичностью, структурностью. Являя собой единую целостную систему,

лингвистические единицы, отобранные для начального этапа обучения чтению, объединяются в отдельные подсистемы по определенным признакам (структурным, семантическим, фонетическим, функциональным) и вступают в иерархические отношения между собой. Единицы могут служить составными частями друг друга, одни из них являются схематическими структурами для других, между структурами существуют отношения категоризации, связывающие их. Реализация данного принципа подразумевает введение языковых единиц не изолированно, а в тесной связи с другими единицами, что позволяет раскрыть их общие и специфические свойства, выявить закономерности плана их выражения и содержания.

Принцип наглядности реализуется в предъявлении материала, подлежащего усвоению, в виде семантических, классификационных и ситуационных фреймов и мегафреймов, что способствует запоминанию новых языковых единиц. Каждая из них несет в себе информацию (графическую, семантическую, фонетическую, функциональную) о других, имеющих сходные элементы и входящих в аналогичный фрейм. Чем больше накапливается информации на основе усваиваемых новых единиц, тем более облегчается процесс запоминания материала, у студентов начинает развиваться языковая и смысловая догадка [2; 3].

В процессе восприятия иероглифа, слова, словосочетания и т.п. поступающие сигналы сравниваются с хранящимися в памяти когнитивными шаблонами [4]; обучающиеся устанавливают ассоциативные связи между ними, что позволяет вычленив общие компоненты и осуществить языковое/смысловое прогнозирование и понимание отрезка информации.

Вследствие этого в нашем исследовании мы придерживаемся иерархической методической организации языкового материала, которая представлена следующим образом:

- мегафрейм «смысловая группа X», включающий фреймы «значение идеографа N»;
- фреймы «фонетик Y»;
- фреймы «иероглиф N»;
- фреймы «слово N»;
- мегафрейм «синтаксические концепты китайского простого предложения», включающий в себя фреймы «синтаксический концепт N»;
- мегафрейм «функциональные типы предложения», включающий в себя фреймы «функциональный тип предложения N»;
- мегафрейм «типы речевых доминант текста», состоящий из фреймов «речевая доминанта N»;
- мегафрейм «функциональные типы текстов», состоящий из фреймов «функциональный тип текста N».

При такой методической организации лингвистический материал осмысливается обучающимися с учетом иерархических связей, которые существуют между различными элементами системы языка. Каждый из элементов, являясь частью целой системы, выполняет свою особую функцию. Усвоение лингвистического материала в виде фреймов (и мегафреймов) создаст условия для

формирования навыка вероятностного прогнозирования на языковом и смысловом уровнях, что способствует декодированию и пониманию информации при чтении.

Принципы системности и наглядности реализуются в создании способов и средств целенаправленного формирования фреймов и мегафреймов в процессе моделирующей деятельности [5]. Использование фреймов при поэтапном выполнении умственных действий позволяет представить познавательный процесс в виде спирали, в которой каждый новый виток начинается с восприятия фрейма, воздействующего на личность обучающегося. Визуализация фрейма начинается с его чувственного восприятия; затем следует определение свойств всех объектов – лингвистических единиц, входящих во фрейм, на основе абстрагирования и установления связей между ними; далее происходит построение в сознании образно-концептуальной модели фрейма с выявлением функциональных связей в его структуре; завершается цикл применением полученных ориентировочных средств для выполнения конкретных действий с фреймом.

Таким образом, результатом данной деятельности являются те же фреймы, но уже целенаправленно сформированные в сознании обучающихся.

Семантические (фреймы «значение идеографа N», «иероглиф N», мегафрейм «смысловая группа X»), классификационные (фреймы «количество черт N», «фонетик Y», «иероглиф N», «слово N», «синтаксический концепт N», «функциональный тип предложения N», мегафреймы «синтаксические концепты китайского простого предложения», «функциональные типы предложения»), *ситуационные* (фреймы «рематическая доминанта N», «функциональный тип текста N», мегафреймы «типы рематических доминант», «функциональные типы текстов») фреймы и мегафреймы включают в себя различные аспекты лингвистических единиц, объединенных между собой по определенным признакам. Данные компактные визуальные средства представления знаний обеспечивают высокий темп протекания психических процессов (восприятия, осмысления, запоминания, воспроизведения знаний) и способность активизировать выполняемые учебные действия [5], так как позволяют обучающимся группировать материал, подлежащий усвоению, с уже усвоенными по общим признакам лингвистическими единицами: по их *семантическим, фонетическим, функциональным* аспектам, *по сочетательной способности*.

При предъявлении языкового материала в виде семантического фрейма можно наглядно отразить все типы взаимосвязей, которые существуют между лингвистическими единицами различных уровней, объединенных по семантическому принципу, что способствует его системному и более прочному усвоению вследствие того, что очень четко демонстрируется связь между формой и семантической единицей (значением) иероглифических единиц. При таком предъявлении языкового материала он будет усваиваться обучающимися ассоциативно, что в дальнейшем будет способствовать выявлению ассоциативных связей между уже усвоенными и первично предъявляемыми единицами (рис. 2).

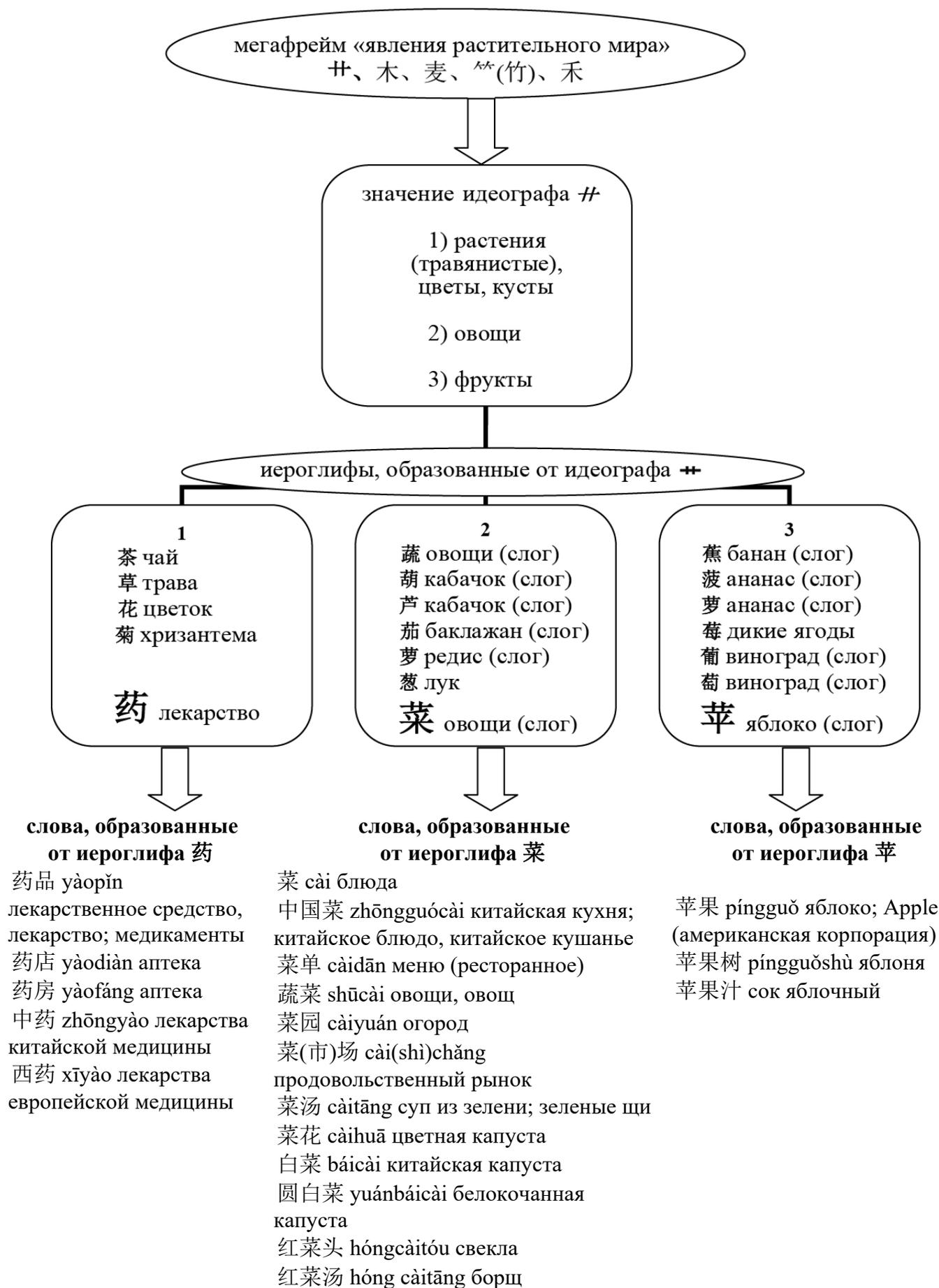


Рис. 2. Фрейм «идеограф 艹»

При предъявлении материала в виде классификационных фреймов, организованных по фонетической общности (рис. 3), целесообразно их представить таким образом, чтобы наглядно продемонстрировать ассоциативную связь между формой и фонологической единицей (звучанием) лингвистических единиц различных уровней. Таким образом обучающиеся сразу будут усваивать единицы с одновременным выстраиванием ассоциативных рядов по типу связи «фонологическая единица (звучание) – форма», что в дальнейшем позволит активизировать деятельность по озвучиванию не только усвоенных, но и новых, незнакомых единиц, входящих в данный фрейм.

包 bāo: bāo 包, bào 抱, pǎo 跑, bǎo 饱

Рис. 3. Фрейм «фонетик 包»

Предъявление классификационных фреймов, демонстрирующих сочетательную способность лингвистических единиц, вводимых на предыдущих этапах, способствует прочному усвоению языкового материала в виде устойчивых структур, в которых иероглифические единицы выполняют определенную функцию (объекта действия, определения и т.д.) и которые будут легко опознаваться в дальнейшем в процессе чтения при предъявлении в тексте, так как у студентов будет активизирован навык языкового прогнозирования на уровне словосочетания, предложения, текста (рис. 4).

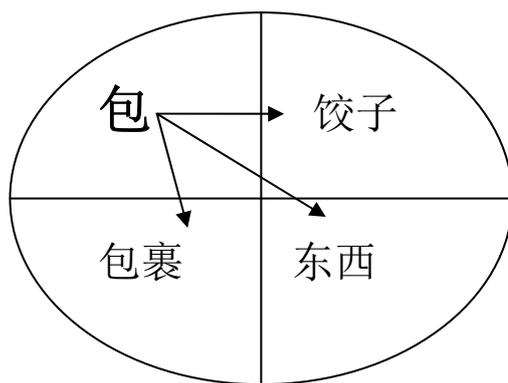


Рис. 4. Фрейм (глагольных словосочетаний)
«слово 包 ‘паковать, лепить’»

Так, вышепредставленные фреймы могли бы быть частично расширены за счет предъявления единиц, сочетающихся с уже изученными (рис. 5).

包 лепить; паковать

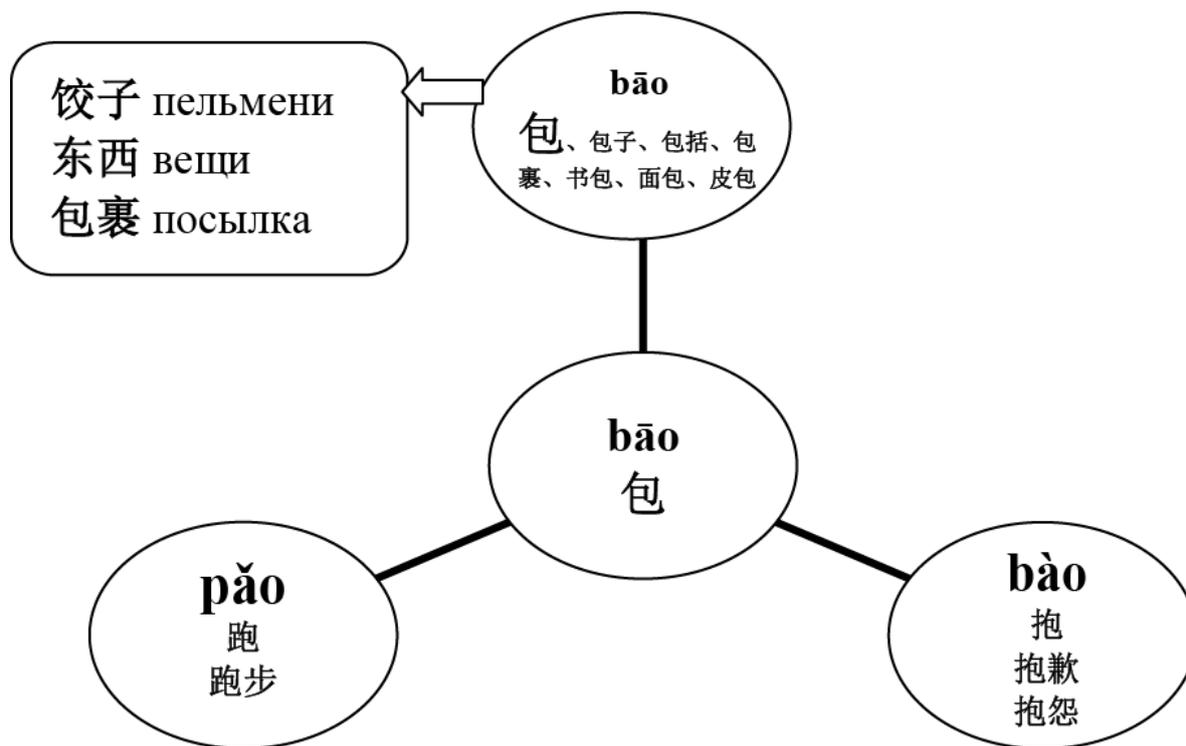


Рис. 5. Фрейм иероглифов и слов, образованных с помощью фонетика 包 bāo

Предъявление классификационных фреймов, объединяющих лингвистические единицы по функциональному аспекту, наглядно демонстрирует функцию, которую освоенные ранее единицы выполняют в словосочетаниях и предложениях, то есть позволяет осваивать их не изолированно от семантического контекста, в котором они появляются (таблица).

Фрейм «синтаксический концепт китайского простого предложения N»

Синтаксический концепт	Фрейм и входящие в него предикативные конструкции	Пример 包 饺子 ‘лепить пельмени’
«агенса воздействует на объект»	• ……动词 + 宾语 (глагол + дополнение)	我包饺子 Я леплю пельмени
	• 情态动词 + 动词+宾语 (модальный глагол + глагол + дополнение)	我会包饺子 Я умею лепить пельмени
	• ……给+直接宾语 + 动词 + 间接宾语 (给 + прямое дополнение + глагол + косвенное дополнение)	我给他包饺子 Я ему налеплю пельменей
	• ……请/让+ 宾语+动词宾语 (请/让 + дополнение + глагол дополнение)	我请/让她包饺子 Я попрошу ее налепить пельменей

После овладения определенным количеством фреймов знание характеристик и ассоциативных связей, существующих между различными лингвистическими единицами, позволяет студентам в процессе обучения демонстрировать более сложные фреймы и мегафреймы, которые, в свою очередь, могут постоянно дополняться новой информацией [6], в том числе и самими обучающимися, что стимулирует у них самостоятельность в поиске информации, генерацию нового знания, инициативность.

Согласно принципу концентрической последовательности происходит распределение всего лингвистического материала, необходимого для обучения чтению на китайском языке и представленного в виде иерархически организованной системы фреймов, по относительно замкнутым, расположенным в иерархической зависимости по отношению друг к другу, циклам – концентрам.

С учетом вышеизложенного методическая организация иероглифического материала представлена следующими концентрическими концентриками (рис. 6):

- 1) концентр фреймов иероглифических черт;
- 2) концентр фреймов графем (ключевых графем, фонетиков, идеографов);
- 3) концентр фреймов иероглифов;
- 4) концентр фреймов слов;
- 5) концентр фреймов словосочетаний;
- 6) концентр фреймов предложений;
- 7) концентр фреймов рематических доминант текста;
- 8) концентр фреймов функциональных типов текстов.

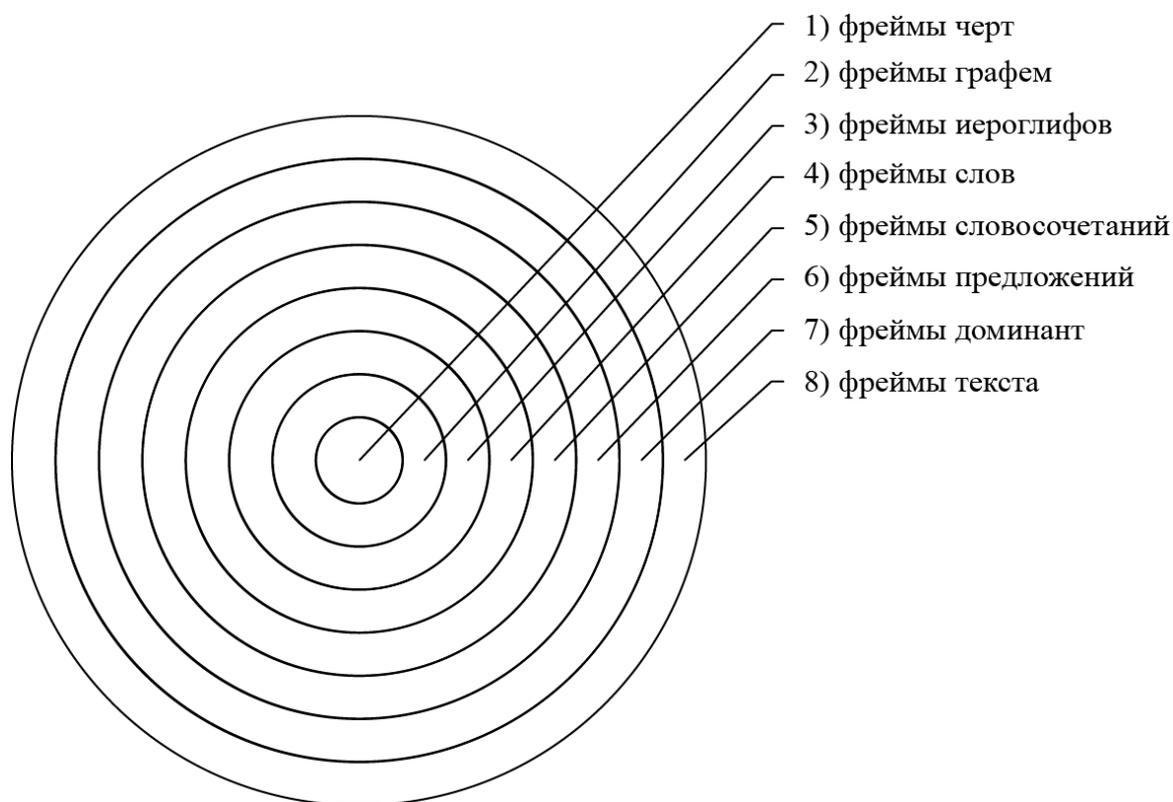


Рис. 6. Концентры иероглифического материала

Каждый из концентров представлен фреймами лингвистических единиц, относящихся к одному уровню системы китайского языка.

Как видно из рис. 6, взаимосвязь концентров проявляется в том, что каждый из них является включенным в более крупные концентры. Обучение ведется от освоения единиц, входящих в первый концентр, с последовательным освоением последующих, что обеспечивает доступность материала, который располагается в соответствии с общедидактическим требованием от легкого к трудному, от уже усвоенного к новому. Принцип концентрической последовательности учитывает поэтапность формирования знаний, навыков и умений чтения на китайском языке, а также усвоение определенной логической связи развертывания иероглифического материала.

На наш взгляд, методическая организация языкового материала, которая предусматривает объединение единиц языка во фреймы и мегафреймы согласно общности их структурных, семантических и фонетических характеристик, а также распределение по восьми концентрам, позволит обеспечить системное усвоение иероглифической системы китайского языка обучающимися, что, несомненно, повысит эффективность процесса обучения чтению.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Иванова, Т. М.* Система принципов и приемы обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) / Т. М. Иванова // Филология и востоковедение. – 2012. – № 4 (32). – С. 256–262.
2. *Коршунов, Д. С.* Модели чтения и единицы чтения: поиск универсального / Д. С. Коршунов // Вестн. Воен. ун-та. – 2011. – № 4 (28). – С. 60–67.
3. *Кочергин, И. В.* Очерки лингводидактики китайского языка / И. В. Кочергин. – М. : АСТ ; Восток–Запад, 2006. – 192 с.
4. *Рок, И.* Введение в зрительное восприятие : в 3 т. / И. Рок. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1, 2.
5. *Манько, Н. Н.* Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н. Н. Манько // Изв. Алт. гос. ун-та. – 2009. – № 2. – С. 22–28.
6. *Ежова, Е. А.* Фрейм как метод структурирования логико-семантического пространства системы 2+ [Электронный ресурс] / Е. А. Ежова // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 10. – Режим доступа : <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/28056>. – Дата доступа : 24.06.2015.

The article describes one of the ways of increasing the effectiveness of such aspect of Chinese Language Teaching as teaching reading. The principles of methodological organization of language material in teaching reading in Chinese take into account semantic and pragmatic aspects of Chinese language and Character System as well as the basic concepts, theories, research methods and major findings in Chinese semantic and pragmatic studies.

Поступила в редакцию 11.06.2020

НАШИ АВТОРЫ

Баранова Алла Саввична – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Валуйская Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Володько Светлана Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры делового английского языка БГЭУ. Тел. 229-52-80.

Гимпель Лариса Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Головач Елена Игоревна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры интенсивного обучения иностранным языкам №1 ИПК и ПК МГЛУ. Тел. 284-39-62.

Далимаев Станислав Русланович – магистрант МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Иванов Олег Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

Жмакина Татьяна Владимировна – магистр филологии, ст. преподаватель кафедры социальной политики и идеологии ФПП ИГС Академии управления при Президенте Республики Беларусь. Тел. 229-52-80.

Кипкаева Виктория Сергеевна – ст. преподаватель кафедры молодежной политики и социокультурных коммуникаций РИВШ. Тел. (+37529) 772-69-35.

Ковчур Светлана Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Кулик Людмила Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заместитель декана энергетического факультета ГГТУ им. П. О. Сухого. Тел. (8025) 511-05-48.

Курыло Ольга Владимировна – магистр психологических наук, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. Тел. (+37529) 545-09-25.

Манкевич Жанна Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и практики германских языков Барановичского государственного университета. Тел. (+37533) 322-22-81.

Морозова Виктория Николаевна – преподаватель-стажер кафедры иностранных языков БНТУ. Тел. (+37529) 533-66-80.

Островская Наталия Ивановна – аспирант кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Пинюта Ирина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной иноязычной подготовки Барановичского государственного университета. Тел. (+375163) 68-01-70.

Силкович Лилия Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингводидактики и методики обучения иностранным языкам МГЛУ. Тел. 294-74-91.

Филимонова Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики китайского языка МГЛУ. Тел. 288-22-15.

Шнарович Лариса Георгиевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии МГЛУ. Тел. 294-79-82.

ВЕСТНИК МГЛУ

*Серия 2. Педагогика, психология,
методика преподавания иностранных языков*

№ 2 (38) / 2020

Научно-методический журнал

Ответственный за выпуск *Т. П. Леонтьева*

Редакторы: *Е. М. Бобровская, О. С. Забродская, Е. И. Ковалёва*
Ст. корректор *С. О. Иванова*

Журнал зарегистрирован
Министерством информации Республики Беларусь 26 апреля 2010 г.
в Государственном реестре средств массовой информации за № 1334.

Адрес редакции: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск
E-mail: vestnik@mslu.by

Подписано в печать 14.12.2020. Формат 60×84¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 8,60. Уч.-изд. л. 9,62. Тираж 100 экз. Заказ 47.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499.
ЛП № 02330/458 от 23.01.2014 г. Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.

Индекс подписки 75019/750192